



L-news Nr. 17

Zeitung für Lehramtsstudierende

27. Juni 2002

Inhalt

	Seite
Ein Modellversuch für die L1-Lehrerbildung	1
Orga der Schulpraktischen Studien	4
Persönlichkeitsmuster und Stressbewältigung	5
Schulpraktikum in Australien	15
Brief von den Päd. Mit. an die Vizepräsidentin	16
Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf	18
Auf dem Weg zur Profession	19
Prof. Dr. Krummheuer (Kom. Beauftragter)	27
Mailinglisten	27
Das neue Amt für Lehrerausbildung	28
Studienordnungen	29
Lehramtsorientierungswoche zum WS 2002/2003	30
Internet-Forum für Lehramtsstudierende	30
Das L-Netz	31
Impressum	31
Schulpraktische Studien	32

Ein Modellversuch für die L1-Lehrerbildung

Nach den kürzlich veröffentlichten Ergebnissen der PISA-Studie ist die Kritik an der Lehrerbildung noch lauter geworden. Bereits vorab hatten die Kultusministerkonferenz und der Wissenschaftsrat Experten mit dem Problem beschäftigt. Perspektivenpapiere und Empfehlungen liegen inzwischen auf dem Tisch. Was Bildungspolitiker, Administratoren und Wissenschaftler beschäftigte, hatten auch Lehramtsstudierende mit deutlicher Kritik versehen: Besonders die erste Phase, die Ausbildung an der Universität, wird von den Studierenden bereits während des Studiums, vor allem aber in der zweiten Phase ihrer Ausbildung und dann im Berufsleben rückblickend

deutlich negativ bewertet. Das Studium sei zersplittert, in unverbundene Segmente aufgeteilt, dazu in den Grundwissenschaften beliebig. Vermittelt werde kein zureichendes Problemlösungswissen für die künftigen Aufgaben. Berufsbezogenheit sei im Studium kaum vorhanden.

So sehen auch die Studierenden und Lehrenden der Johann Wolfgang Goethe-Universität gleichermaßen, wenn auch mit je unterschiedlicher Gewichtung, große Probleme, die sie teils als „hausgemacht“ beschreiben, teils auch den Vorgaben der staatlichen Prüfungsordnung anlasten.

Nun soll in Frankfurt versucht werden, zumindest einige der Probleme zu lösen. Und zwar nicht allein konzeptuell. Im Rahmen eines Modellversuchs, zunächst nur für das Lehramt an Grundschulen, wird eine veränderte Ausbildung geplant und ab WiSe 2002/3 umgesetzt. Der Modellversuch wurde von einer Arbeitsgruppe entwickelt, in der Professoren, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie Studierende mitgewirkt haben. Im Hochschulentwicklungsplan I (2001) hat sich die Universität verpflichtet, diesen Modellversuch zu stützen und umzusetzen.

Kriterien und Grundsatzentscheidungen für den Modellversuch

Die Arbeitsgruppe hat auf der Grundlage des Hochschulentwicklungsplans, der aktuellen Empfehlungen zur Reform der Lehrerausbildung von Evaluationskommissionen in verschiedenen Bundesländern sowie der neueren Empfehlungen des Wissenschaftsrats (11/2001) folgende Kriterien formuliert, die

möglichst weitreichend in dem zu konzipierenden Modellversuch erfüllt werden sollen:

- ◆ Stärkung des wissenschaftlichen Anspruchs einer universitären Lehrerausbildung;
- ◆ Überwindung der an Beliebigkeit grenzenden Vielfalt an Fächern und Themen in der Ausbildung durch eine stärkere, an wissenschaftlichen Disziplinen orientierte Strukturierung der Studiengänge;
- ◆ Ermöglichung der Polyvalenz der Studienabschlüsse im Bereich der Lehramtsstudiengänge und hiermit insbesondere auch Verbesserung der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in den Fachdidaktiken mit Schwerpunkt in der Grundschule bzw. auf der Sekundarstufe 1;
- ◆ Profilierung der Ausbildung in Hinblick auf eine stärkere Berufsbezogenheit;
- ◆ Verstärkung einer professionellen Handlungs- und Entscheidungskompetenz auf dem Wege einer wissenschaftlich basierten Analyse- und Diagnosekompetenz von Unterrichtsprozessen und schulischen Lehr-/Lern-Prozessen;
- ◆ Exemplarität der Modellversuche im Hinblick auf die Übertragbarkeit auf weite Teile der Lehramtsstudiengänge;
- ◆ Curriculare und strukturelle Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA im Hinblick auf die Gestaltung des Lehrangebots;
- ◆ Lösung organisatorischer Probleme im Lehrangebot.

Diese auch in der derzeitigen bundesweiten Diskussion zur Lehrerbildung genannten Kriterien werden in der Öffentlichkeit in Teilen recht unpräzise verwendet. Auch sind nicht alle untereinander kompatibel. Die Arbeitsgruppe versuchte, im Prozess der konkreten Ausformulierung des Modellversuchs die notwendigen weiteren Präzisierungen dieser Punkte wie auch die erforderliche pragmatischen Abwägung nicht kompatibler Kriterien vorzunehmen.

Mit der Entwicklung eines Modellversuchs wurde gerade im Bereich der Grundschullehrerausbildung begonnen, um den wissenschaftlichen Anspruch der universitären Lehrerausbildung insbesondere auch für diese

Studiengänge hervorzuheben. Zudem zeigen neuere Forschungen zur menschlichen Entwicklung die zentrale Bedeutung des Lernens im Grundschul- bzw. Kindesalter für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Die Hinwendung zur Grundschule ist somit auch eine Konsequenz aus den Ergebnissen der TIMSS- und PISA-Studien.

Die inhaltlichen und strukturellen Ausformungen des Modellversuchs

Um die bestehende Vielfalt der Teilstudiengänge und die damit häufig verbundene Beliebigkeit aufzuheben, werden im Rahmen des Modellversuchs zwei thematische Schwerpunkte gebildet: Deutsch/Mehrsprachigkeit und Mathematik/Naturwissenschaften. Die Fächer Deutsch und Mathematik entsprechen dabei den bisherigen Fächern für die Klassen 1 – 10, d. h. es wird auf jeden Fall eins der in der Prüfungsordnung verpflichtend vorgesehenen Fächer studiert. Auch der zweite Bereich orientiert sich weitgehend an der Prüfungsordnung, so dass das 1. Staatsexamen nicht gefährdet ist.

Beide Schwerpunkte sind modularisiert. Damit sollen die Prüfungen studienbegleitend erfolgen. Wie weit dies umsetzbar ist, muss noch mit den zuständigen Ministerien geklärt werden.

Parallel zum ersten Staatsexamen kann auch ein Bachelorabschluss verliehen werden.

Der Schwerpunkt

Deutsch/Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die geplante Struktur dieses Schwerpunktes sieht folgendermaßen aus:

Deutsch wird als Fach für die Klassen 1 – 10 im Umfang von 40 SWS studiert. Der Themenbereich Mehrsprachigkeit umfasst zwei Sprachbereiche (Englisch und Französisch oder ev. Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) mit je 8 SWS sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls mit 8 SWS. Ergänzt wird das Studium wie bisher durch die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und die Allgemeine Didaktik der Grundschule. Aus diesen Bereichen, die zunächst im Prinzip unberührt bleiben, werden Veranstaltungen im Umfang von zunächst ca. 8 SWS angeboten, die den Themenkomplex Mehrsprachigkeit ergänzen.

ergänzen. Das zweite Fach Mehrsprachigkeit, das den beiden bisherigen Fächern für die Klassen 1 – 4 entspricht, umfasst damit ca. 32 SWS.

Der Schwerpunkt Mathematik/ Naturwissenschaften

Dieser Schwerpunkt ist ähnlich strukturiert. Neben Mathematik als Fach für die Klassen 1 – 10 mit 40 SWS wird der Themenbereich Naturwissenschaften studiert. Dieser Themenbereich umfasst die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Fächer Biologie, Chemie und Physik, wie sie im jeweiligen Sachunterrichtsfach vorgesehen sind, sowie eine übergreifende naturwissenschaftliche Fachdidaktik. Sowohl in Mathematik als auch in Naturwissenschaften wird die Fachdidaktik durch fachdidaktische Unterrichtsforschung ergänzt. Auch hier werden die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie die Allgemeine Didaktik der Grundschule zunächst unberührt bleiben, aber diesen Schwerpunkt durch einzelne Veranstaltungen ergänzen.

Aufbaustudium zum MA/L2-Abschluss und zum Promotionsstudium

Beide Schwerpunkte können durch einen Masterstudiengang ergänzt werden, der entweder die Voraussetzung zur Promotion vermittelt oder zu einem Staatsexamen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen führt. Insbesondere der Masterstudiengang als Voraussetzung für die Promotion muss noch im Detail diskutiert werden.

Erfüllung der Kriterien

Wenn auch dieses Konzept noch nicht alle Probleme löst, so werden die o.g. genannten Kriterien doch aufgegriffen und zu erheblichen Teilen erfüllt:

Die Stärkung des wissenschaftlichen Anspruchs wird durch die Betonung der disziplinären und interdisziplinären Strukturen und den größeren Studienumfang der einzelnen Themenbereiche geschaffen. Sie soll innerhalb der vorgesehenen Module durch theoretische und forschungsmethodische Fundierung in speziellen Modulen weiter vertieft werden. Durch die neuen Strukturen und den größeren zeitlichen Umfang der Themenbereiche wird

gleichzeitig die bisherige Beliebigkeit überwunden.

Die Polyvalenz ist einmal erreicht, indem gleichzeitig mit dem 1. Staatsexamen ein Bachelorabschluss vergeben wird. Sie wird durch verschiedene Möglichkeiten der Weiterqualifizierung (s. Aufbaustudiengang) verstärkt.

Die Fachdidaktik wird in beiden Schwerpunkten ausgebaut und interdisziplinär vertieft. Gleichzeitig werden unterrichtsbezogene Module entwickelt, so dass auch die Berufsbezogenheit und die professionelle Handlungs- und Entscheidungskompetenz verstärkt werden.

Beide Schwerpunkte sind zumindest teilweise in das reguläre Studienangebot integriert. Ähnliche Schwerpunkte wären in der Kombination anderer Fächer denkbar, d.h. der Modellversuch wäre auf weite Teile der Lehramtsstudiengänge übertragbar.

Mit den beiden Schwerpunkten werden wesentliche aus der PISA-Studie erkennbare Defizite aufgegriffen.

Die Lösung organisatorischer Probleme im Lehrangebot ist durch die bessere Strukturierung angegangen. Darüber hinaus werden die Module des Modellstudiengangs auch zeitlich untereinander abgestimmt werden.

Durch den Modellversuch begleitende Evaluation soll gewährleistet werden, dass diese Kriterien tatsächlich erfüllt werden.

Im WiSe 2002/3 soll der Modellversuch starten. Etwa 30 Studierende werden an ihm teilnehmen können. Doch wird es dabei nicht bleiben. Ziel ist, die gegenwärtige Unabgeschlossenheit der Diskussion zu nutzen und universitäre Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildungs-Studiengänge in Frankfurt nicht nur auf dem Papier zu präsentieren. Es geht um eine reale Verbesserung im Zeichen von Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezogenheit.

Prof. Dr. Brita Rang
Vizepräsidentin

Heidemarie Barthold
Referentin für Lehre und Studium

Organisation der Schulpraktischen Studien im Frühjahr 2003

Die Einteilung in die Vorbereitungsveranstaltung zu den Schulpraktischen Studien (Schulpraktikum) Frühjahr 2003 verzögert sich.

In den letzten Tagen haben sich Studierende im Büro für Schulpraktische Studien auf einen Artikel der **AStA-Zeitung, Juni 2002, Seite 8 „Notverordnung für Schulpraktische Studien“** berufen und wollten sich bereits eine eigene Schule suchen bzw. waren total verwirrt, wie denn nun die Schulpraktischen Studien ablaufen werden.

Zur Zeit gibt es noch keine endgültige Entscheidung, wie die Schulpraktischen Studien im Frühjahr 2003 durchgeführt werden. Eine Vor- und Nachbereitungsveranstaltung soll es jedoch nach dem Senatsbeschluss auf jeden Fall geben. Die Gruppengröße kann auf 30 Personen erhöht werden, wenn die Schulbesuche wegfallen würden.

Der Senat der Universität Frankfurt hat in seiner Sitzung am 5. Juni 2002 Folgendes beschlossen:

Senatsbeschluss vom 5. Juni 2002:

Befristete Regelung für die Schulpraktischen Studien im Wintersemester 2002/03 und Sommersemester 2003 für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Haupt- und Realschulen und das Lehramt an Gymnasien:

1. Der 1. Praktikumsabschnitt wird unter erziehungs-, gesellschaftswissenschaftlichen, psychologischen oder fachdidaktischen Fragestellungen durchgeführt. Er wird von einem/einer Praktikumsbeauftragten der Universität im Umfang von insgesamt i.d.R. 4 SWS, mindestens aber 2 SWS vor- und nachbereitet. Die Dauer des Praktikums richtet sich nach der Ordnung für die Schulpraktischen Studien. Neue Formen des Praktikums können vom Präsidium im Einvernehmen mit dem Amt für Lehrerbildung zugelassen werden. Das Praktikum gilt als erfolgreich absolviert, wenn der/die Kontaktlehrer/in die erfolgreiche Teilnahme am Praktikum und der/die Praktikumsbeauftragte die regelmäßige Teilnahme an der Vor- und Nachbereitungsveranstaltung sowie die erfolgreiche Teilnahme am Praktikum auf der Basis des Praktikumsberichts bestätigt haben. Die Studierenden können sich in Absprache mit dem Praktikumsbüro die Schule selbst aussuchen.
2. Der 2. Praktikumsabschnitt wird unter erziehungs-, gesellschaftswissenschaftlichen, psychologischen oder fachdidaktischen Fragestellungen gemäß Praktikumsordnung durchgeführt. Die Gruppengröße ist 15.

Diese Änderung ist dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst angezeigt, eine Antwort steht noch aus.

Aus diesen Gründen verzögert sich die Bekanntgabe der Einteilung in die Vorbereitungsgruppen, die voraussichtlich erst in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden wird. Daher bitten wir die Studierenden, sich auch in den Semesterferien den Aushang oder Homepage des Büros für Schulpraktische Studien anzusehen:

www.schulpraktikum.de.vu

Sobald wir genaue Informationen haben nach welchen Kriterien wird die Studierenden einteilen können bzw. wer nach welcher Ziffer (1 oder 2) die Schulpraktischen Studien absolviert und ob die Studierenden sich eine eigene Schule suchen können, werden wir dies sofort mitteilen.

Andreas Hänssig OStR. i.H.

Leiter des Büros für Schulpraktische Studien

Persönlichkeitsmuster und Stressbewältigung — Ein Vergleich zwischen LehrerInnen und Lehramts- studentInnen der Johann Wolfgang Goethe Universität

Von Christian Buss

Dieser Artikel ist die Zusammenfassung einer Staatsexamensarbeit der Institute für Zoologie und Didaktik der Biologie der Johann Wolfgang Goethe Universität des Jahres 2001. Befragt wurden 150 LehramtstudentInnen der Universität, die mittlerweile über ihre Ergebnisse informiert wurden. Diese und weitere Ergebnisse sind unter <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~buss> abzurufen.

Bestimmung von Bewältigungsmustern mit dem AVEM

Der Fragebogen Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, AVEM, wurde 1996 von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer an der Universität Potsdam entwickelt¹ und seitdem an mehreren tausend LehrerInnen erprobt.² Die Autoren³ gehen davon aus, dass es stabile Muster des Verhaltens und Erlebens gibt, die den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf kennzeichnen. Diese Stile nennen sie Bewältigungsmuster. Sie gehen desweiteren davon aus, dass diese Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit der Gesundheit der berufstätigen Menschen stehen. Die Veranlagung zu einem Bewältigungsmuster entscheidet, ob berufliche Belastungen gut oder schlecht verarbeitet werden können und somit gibt es gesundheitsförderliche und -schädliche Bewältigungsmuster.

Statistische Auswertung des Fragebogens

Aus einer ersten Stichprobe mit 1600 ProbandInnen ergaben sich vier Muster, zu denen sich fast alle ProbandInnen zuordnen liessen. zeigt die vier Typen mit ihren verschiedenen Eigenschaften.

Abbildung 1 zeigt die vier Muster und ihre Verteilung in den elf Kategorien des AVEM.

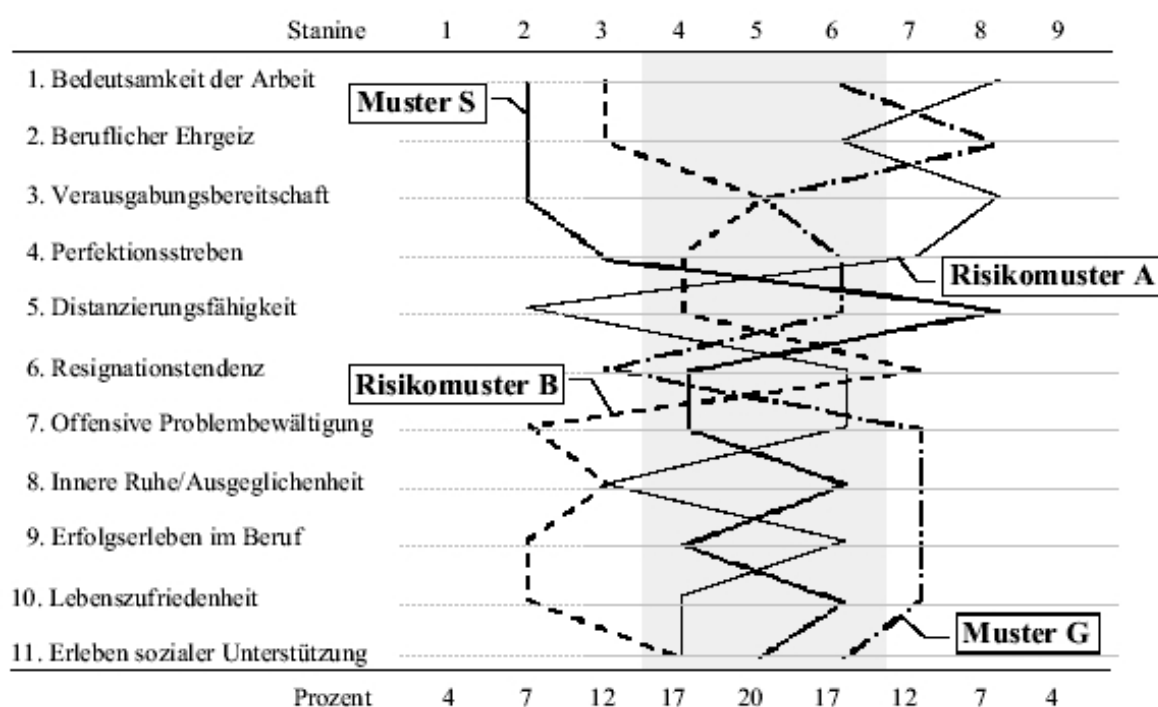


Abbildung 1: Die vier Kategorien des AVEM

¹Vgl. [Schaarschmidt und Fischer 1996] Schaarschmidt, Uwe ; Fischer, Andreas: AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Manual. Frankfurt : Swets Test Services, 1996

²Von der Anlage her ist der AVEM aber nicht speziell für LehrerInnen konzipiert, sondern für Berufstätige in sozialen Berufen. Es gibt bis jetzt auch Untersuchungen an Krankenschwestern, Pflegern, Berufsfeuerwehrmännern und leitenden Angestellten im Pflegebereich.

³[Schaarschmidt und Fischer 2001] Schaarschmidt, Uwe ; Fischer, Andreas W.: Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2001

Die vier Bewältigungsmuster

Muster G (Gesundheit)

Das Muster G steht für Gesundheit. Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit als auch einer gesundheitsförderlichen Einstellung zu beruflichen Anforderungen. Es zeigen sich deutliche Ausprägungen im beruflichen Ehrgeiz, hinsichtlich offensiver Problembewältigung, Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Wichtig ist noch die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz sowie die nur mittlere Verausgabungsbereitschaft im Beruf. Es kann auf ein hohes Maß an Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber beruflichen Belastungen geschlossen werden. Muster G ist in allen Bereichen das erstrebenswerteste Beispiel. Der Vergleich mit anderen Belastungskategorien zeigt, dass bereits ein geringer G-Anteil protektiv auf die Gesundheit wirkt.

Muster S (Schonung)

Der Name S soll auf den Schonungscharakter dieses Musters hinweisen. Im Muster S finden sich zunächst einmal negative Tendenzen wie geringe Bedeutsamkeit der Arbeit, geringer beruflicher Ehrgeiz und geringe Verausgabungsbereitschaft. Allerdings findet sich beim Muster S gleichzeitig die höchste Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit, recht hohe Ausgeglichenheit und hohe Lebenszufriedenheit. Außerdem ist die Resignationstendenz trotz der geringen Bedeutsamkeit der Arbeit nicht hoch. Vertreter des Typs S sind also nicht unbedingt begeistert von ihrer Arbeit, haben aber wenig Probleme damit, sondern sehen ihren Lebensmittelpunkt eher außerhalb der Arbeit in Hobbies oder anderen Beschäftigungen. Eine Intervention ist unter gesundheitspsychologischem Aspekt nicht nötig, eher unter arbeitsmotivatorischem. In Beispielen nennen die Autoren des AVEM Personen, die entweder beruflich nicht genügend herausgefordert werden oder solche, die sich als Schutz vor Überbelastung etwas zurückziehen, und somit nicht unbedingt um den typischen Drückeberger oder Faulenzer.

Risikomuster A (angelehnt an Typ-A-Verhalten)

Vertreter des Risikomusters A haben die höchsten Werte in den Merkmalen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und Verausgabungsbereitschaft, dafür aber die geringsten in Distanzierungsfähigkeit, Ausgeglichenheit und sozialer Unterstützung. Auch die Werte in der Lebenszufriedenheit sind sehr niedrig, solche Menschen investieren sehr viel in ihre Arbeit, spüren aber keine emotionale Befriedigung davon. In diesem Typ lassen sich leicht die Definitionen des Managertyps, des Workaholics bzw. des von Friedman und Rosenman so genannten Typ-A wiederfinden. Vertreter dieses Typs haben in Verbindung mit negativen Emotionen ein anerkannt höheres Infarktrisiko und allgemein eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an Herz-Kreislauf-Krankheiten zu erkranken.⁴ Ein hoher Arbeits- und Krafteinsatz wird nicht entsprechend belohnt, am wenigsten von den betroffenen Personen selbst.

Risikomuster B (angelehnt an Burnout)

Vertreter des Typs B⁵ haben die niedrigsten Werte in den Kategorien Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und Beruflicher Ehrgeiz. Darin ähneln sie den Vertretern des Schonungsmusters Seite. Im Gegensatz zu ihnen haben sie aber keine ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, aber eine hohe Resignationstendenz. In allen emotionalen Kategorien finden sich wiederum die geringsten Werte, im Erfolgserleben im Beruf, in der Lebenszufriedenheit wie auch im Erleben sozialer Unterstützung. Solche Menschen sind unmotiviert, resigniert, leicht frustrierbar und werden durch keinerlei positive Emotionen aufgefangen. Ihr Verhalten entspricht der gängigen Definition des

⁴ Vgl. [Schwarzer 2000] Schwarzer, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation. 4. überarb. Auflage. Stuttgart : Kohlhammer, 2000

⁵ Die Bezeichnung B für diesen Typus ist unglücklich gewählt, weil der Typ B den gesunden Typus im Vergleich zum Typ A in der Theorie zum Typ-A-Verhalten von Friedman und Rosenman beschreibt.

Burnouts, also reduziertem Engagement gegenüber der Arbeit und anderen Personen sowie emotionale Beeinträchtigungen.

Untersuchung an LehrerInnen mit dem AVEM

Seit 1996 haben Schaarschmidt und Fischer den AVEM bei ca. 4000 LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt.

Musterverteilung unter LehrerInnen

Das wichtigste Ergebnis betrifft die Verteilung auf die vier Bewältigungsmuster.

Muster	Anteil in Prozent
G (Gesundheit)	11 – 20
S (Schonung)	13 – 37
A (Typ-A)	14 – 41
B (Burnout)	28 – 36

Bei allen Stichproben in den unterschiedlichen Bundesländern kommt ein charakteristisches Bild zum Vorschein. Der Anteil G ist sehr gering und der Anteil B sehr hoch; darin unterscheiden sich die Stichproben nicht. Bei der Verteilung von S und A bestehen größere regionale Unterschiede, der A-Anteil verkleinert sich von Ost nach West zu Gunsten des S-Anteils.

Allgemein lässt sich feststellen, dass in vier der sechs Stichproben der Anteil der Risikomuster A und B bei über 60% liegt. Gerade der B-Anteil mit der bedenklichsten Prognose ist ausgesprochen hoch.

Musterverteilung und Geschlecht

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Musterverteilung verlief in allen Stichproben zu Ungunsten der Frauen. Prinzipiell war im Vergleich zum Durchschnitt der G-Anteil erniedrigt und der B-Anteil erhöht. Eine genauere Betrachtung bis in Merkmalsebene hinein ergab, dass bei Frauen vor allem Distanzierungsfähigkeit, Ausgeglichenheit und offensive Problembewältigung niedriger und Resignationstendenz bei Misserfolg höher ausgeprägt waren als im Durchschnitt. Als Erklärung bieten die Autoren die höhere außerberufliche Belastung bei gleichzeitig höherem emotionalem Engagement der Frauen im Lehrberuf an.

Musterverteilung und Alter der LehrerInnen

Eine Betrachtung nach dem Alter der Lehrkräfte ergab keinerlei signifikante Unterschiede in verschiedenen Altersklassen. Allerdings ist der Befragungszeitraum noch zu kurz, um genaueres sagen zu können.

Musterverteilung und schulisches Umfeld

Eine genauere Betrachtung des schulischen Umfelds ergab als wichtigsten Befund, dass der A-Anteil in Grundschulen und Gymnasien signifikant erhöht war, der B-Anteil in der Hauptschule. Nach den Autoren der Untersuchung fördern Grundschule und Gymnasium Überengagement, während die Hauptschule ein Ort oft frustrierter und demotivierter SchülerInnen mit wenig Perspektiven ist.

Interessant ist noch die Aufenthaltsdauer der Lehrkräfte an der Schule. Vertreter des B-Musters verweilen außerhalb ihres Unterrichts nur etwa vier Stunden pro Woche in der Schule, während die G- und A-Kollegen die zwei- bis dreifache Zeit dort verbringen.

Die Befragung der LehramtsstudentInnen

Mit dem Fragebogen für LehramtsstudentInnen sollte geklärt werden, ob sich die negative Musterverteilung der aktiven LehrerInnen bereits bei LehramtsstudentInnen findet oder nicht.

Zusammen mit einigen anderen Informationen, die über eigene Fragen gesammelt wurden, sollte auf diese Weise beurteilt werden können, ob die spezifische Stressbelastung von LehrerInnen, und insbesondere ihr anscheinend schlechter Umgang damit, erst in der Schule entsteht, oder ob diese ungünstigen Voraussetzungen bereits bei StudentInnen gegeben sind. Ersteres würde den Schwerpunkt des Interventionsbedarfs an die Schulen legen, letzteres bereits an die Universität.

Der Fragebogen

Neben den 66 Items des AVEM sollten mit dem Fragebogen noch einige statistische Angaben sowie Angaben zur bisherigen Erfahrung mit Stressbewältigungsmethoden innerhalb und außerhalb der Universität erhoben werden. Diese Angaben sollen eine Einordnung und Beurteilung der Stichprobe ermöglichen. Ein Vergleich mit den Gesamtzahlen der LehramtsstudentInnen in Frankfurt lässt Schlüsse auf die Repräsentativität der Stichprobe zu.

Zusätzlich wurden einige offene Fragen gestellt. Diese Fragen sollen einerseits helfen, die Ergebnisse des AVEM an LehramtsstudentInnen besser zu beurteilen und andererseits ein Bild davon geben, wie informiert und vor allem auch interessiert am Thema Stress die LehramtsstudentInnen der Universität Frankfurt eigentlich sind. Diese Informationen sind notwendig, um sich Gedanken über den Sinn eventueller Präventionsmaßnahmen an der Universität zu machen.

Die Stichprobe im AVEM

Die Auswertung des AVEM gibt eine Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit der ProbandInnen zu den verschiedenen Persönlichkeitsmustern an. Die ProbandInnen werden jeweils dem Muster zugeordnet, dessen Anteil am höchsten liegt.

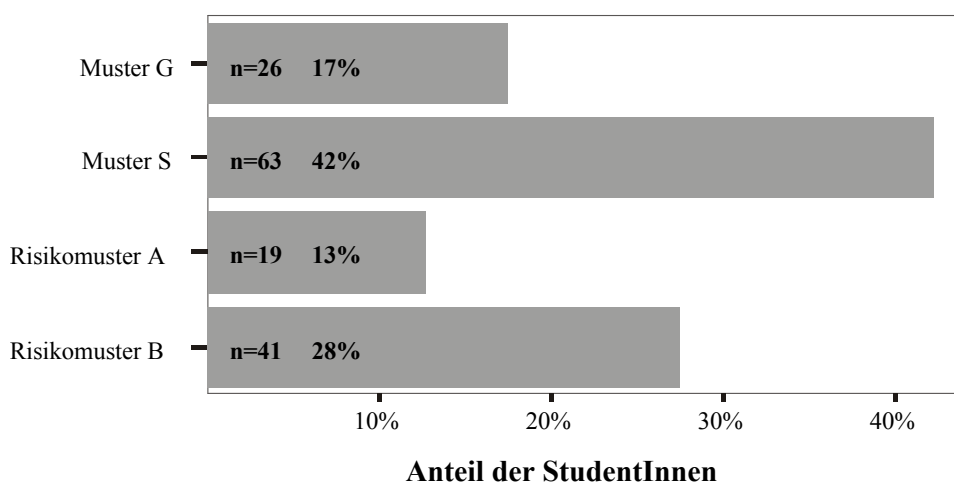


Abbildung 2: Verteilung der LehramtsstudentInnen auf den AVEM

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Stichprobe auf die Persönlichkeitsmuster des AVEM. Zu erkennen ist ein sehr hoher Anteil an Vertretern des Typs S, 42% der ProbandInnen sind diesem Typ zuzurechnen. Dem gesündesten Muster G sind lediglich 17% der ProbandInnen zuzuordnen. 13% entsprechen Typ A und mit 28% ist über ein Viertel der ProbandInnen Typ B zuzuordnen.

Es fällt auf, dass das Gesundheitsmuster G mit nur 17% vertreten ist, ein Wert der idealerweise viel höher sein sollte, aber auch in der Potsdamer Untersuchung an LehrerInnen nicht höher ist. Mit einem Anteil von 13% liegt Typ A wesentlich niedriger, während Typ S, der mit 43% vertreten ist, viel höher liegt als bei der Untersuchung an LehrerInnen. Es drängt sich bereits hier der Gedanke auf, dass die niedrigere Identifikation der StudentInnen mit ihrer Beschäftigung den Anteil an Typ S fördert, während der durch Überengagement geprägte Typ A weniger vorkommt. Erschreckend ist, dass der B-Anteil bereits genauso hoch ist wie später bei den LehrerInnen, das Gefühl der

Überforderung und Ohnmacht also bei diesen Menschen anscheinend bereits im Studium und nicht erst im späteren Beruf vorherrscht.

Bevor die Ergebnisse ausführlicher diskutiert werden, sollen zunächst die Musterverteilungen mit anderen Daten korreliert werden, um eventuelle Zusammenhänge, die der Interpretation dienen können, aufzuzeigen.

Muster und Geschlecht

Zunächst stellt sich die Frage, ob sich die Verteilung der Stichprobe auf die Persönlichkeitsmuster unter Berücksichtigung anderer Schichtungsvariablen verändert. So hat die Potsdamer Gruppe zum Beispiel festgestellt, dass Lehrerinnen einen signifikant höheren Anteil an Muster B und einen niedrigeren für Muster G zeigen. Als mögliche Gründe geben die Autoren das stärkere emotionale Engagement und die höhere außerberufliche Belastung von Frauen an. Innerhalb der LehramtsstudentInnen gibt es keinen signifikanten Unterschied in der Musterverteilung zwischen Frauen und Männern. Das passt insofern zur Untersuchung an LehrerInnen, als dass Studentinnen im Regelfall noch nicht der Doppelbelastung berufstätiger Mütter ausgesetzt sind. Das höhere emotionale Engagement müsste allerdings auch im Studium zu finden sein, außer man vermutet das emotionale Engagement eher als Mutter-Instinkt. Dann wäre klar, warum es an der Schule zu finden ist, im Studium dagegen noch nicht.

Muster und Alter

Einen Vergleich zwischen Musterverteilung und Alter zeigt keine signifikante Veränderung über das Alter. Auch zwischen den verschiedenen Altersstufen der LehrerInnen waren im Querschnitt keine Veränderungen zu beobachten.

Muster und Semester

Nachdem es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Muster und Alter gibt, stellte sich die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Muster und Fachsemesteranzahl. Wenn es dort einen Unterschied gäbe, so ließe sich das auf eine Veränderung der Persönlichkeit im Hinblick auf Stressempfinden durch das Studium beziehen. Auch hier zeigt sich kein verwertbarer Unterschied in der Aufteilung nach dem Mustern. Man findet lediglich den bereits gewohnten hohen G- und B-Anteil.

Muster und Lehramt

Die Potsdamer Gruppe findet einen Zusammenhang zwischen Musterverteilung und Schulart. Sie stellen einen erhöhten A-Anteil in Grundschule und Gymnasium fest, sowie einen erhöhten B-Anteil in Hauptschulen.

Abbildung 3 zeigt die Zusammenhänge bezogen auf die Lehramtsstichprobe. Die SonderschulstudentInnen wurden aus der Betrachtung herausgenommen, da es insgesamt nur fünf sind.

Zu erkennen ist, dass sich in Grund- und Gymnasiallehramt die normale Verteilung der Muster wiederfindet, während die Teilstichprobe der Haupt- und RealschullehramtsstudentInnen keinen einzigen Vertreter des Typs A aufweist, konform den Ergebnissen der Potsdamer Studie. Die Teilstichprobe ist zwar die kleinste, deshalb ist auch dieses Ergebnis hinsichtlich seiner Signifikanz vorsichtig zu werten, aber die Tendenz ist zu erkennen.

Schaarschmidt und Fischer führen ihr Ergebnis an LehrerInnen darauf zurück, dass an Grundschulen und Gymnasien am ehesten das Potential zu Überengagement besteht, während die Situation an Haupt- und Realschulen am wenigsten dazu anregend sei, sich übermäßig zu engagieren. Wenn man dieser Argumentation folgt, so scheint das den StudentInnen bereits bewusst zu sein und ihre Wahl des Lehramts bereits von diesem Bewusstsein gelenkt. LehramtsstudentInnen

mit einem Hang zu starkem beruflichem Engagement meiden also offenbar eher den Studiengang des Haupt- und Realschullehrers.

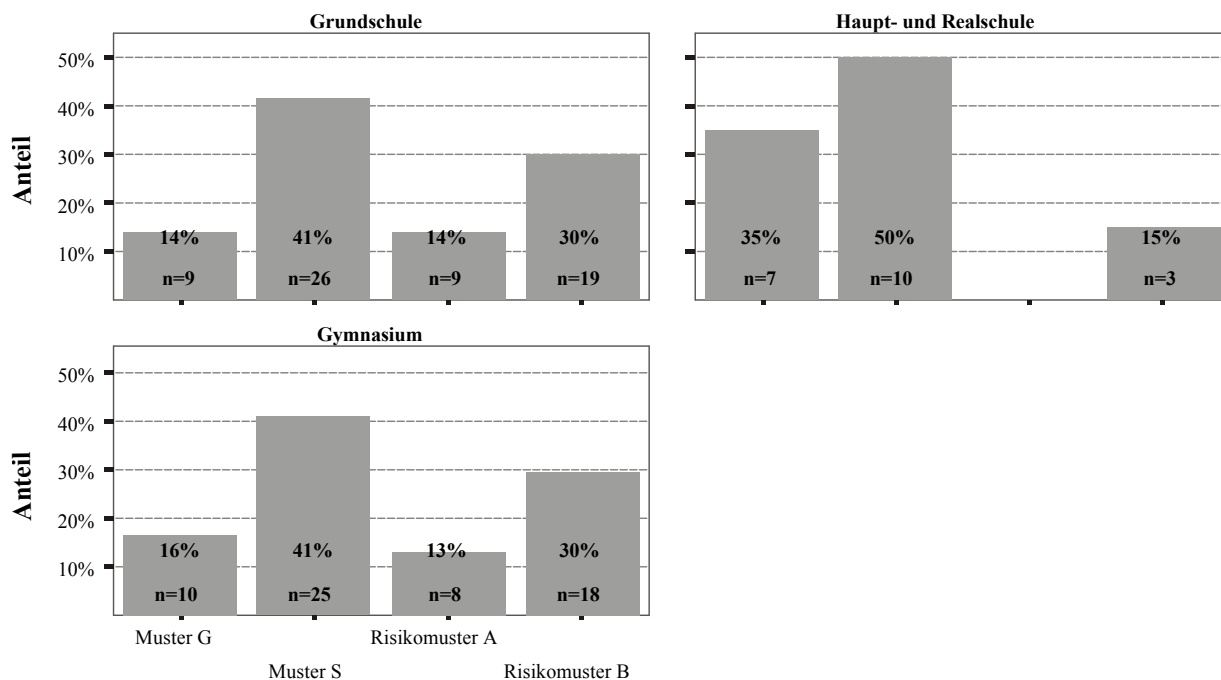


Abbildung 3: Muster und Lehramt

Muster und Fach

Auch hier gibt es offenbar keinen Zusammenhang zum Stresstyp. Es zeigen sich zwar kleine Unterschiede, aber keine signifikanten Abweichungen zwischen den Unterrichtsfächern. Es ist also nicht davon auszugehen, dass verschiedenen Studienfächer Menschen mit verschiedenen Stressumgangsformen anziehen oder dass verschiedene Studienfächer die StudentInnen hinsichtlich ihres Umgangs mit Stress besonders beeinflussen. Gerade in diesem Punkt weicht das Ergebnis sehr von den Erwartungen ab.

Der Alltagserfahrung nach unterscheiden sich StudentInnen verschiedener Fachbereiche im Mittel durchaus. So erwartet man gerade in Bezug auf das zeitliche und emotionale Engagement Differenzen, die sich im AVEM hätten niederschlagen müssen. Zumindest im Stressempfinden und der Stressverarbeitung der LehramtsstudentInnen der verschiedenen Fächer zeigen sich aber keine Unterschiede. Auch hier fällt auf, wie sehr ein Vergleich mit einer Nichtlehramtsstichprobe weiteren Aufschluss geben könnte, ob es sich hier um ein Ergebnis der LehramtsstudentInnen oder aller StudentInnen handelt.

Muster und Beschäftigung mit Stress

Die Frage danach, ob sich die StudentInnen schon mal mit dem Thema Stress beschäftigt haben, ergab, dass sich 67% der Befragten noch nie mit dem Thema auseinandergesetzt haben, der Rest auf unterschiedliche Art und Weise. Gibt es nun einen Unterschied in der Musterverteilung zwischen den an Stressbewältigung Interessierten und den Desinteressierten? Es wäre zu vermuten, so beschreibt zum Beispiel Farber, dass die burnoutgefährdeten LehrerInnen am allerwenigsten an Workshops zum Thema Burnout teilnehmen.

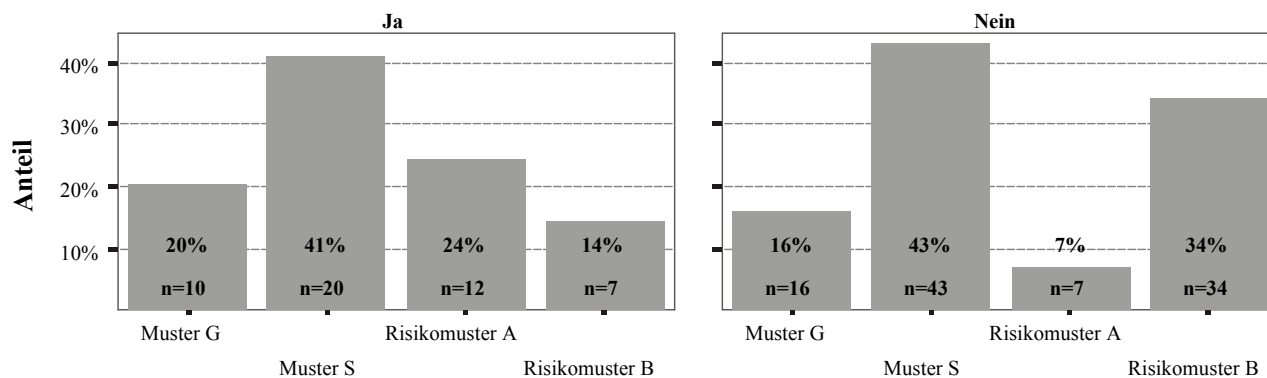


Abbildung 4: Interesse an Veranstaltungen zum Thema Stress in Abhängigkeit vom Muster

Abbildung 4 zeigt die Zusammenhänge in der Lehramtsstichprobe. Das Ergebnis ist konform der Beobachtung Farbers und deckt sich auch mit den Ergebnissen der Studie an LehrerInnen. Auch dort wurde festgestellt, dass bevorzugt Vertreter des A- und G-Typs an Beratungen zum Thema Stress teilnahmen, also für das Thema interessierbar sind. Dieses Verhalten ist anscheinend schon bei LehramtsstudentInnen zu finden. Unter denen, die sich bereits mit dem Thema Stress beschäftigt haben, ist ein überproportional großer G- und A-Anteil, unter den anderen ein hoher B-Anteil.

Daraus ist zu folgern, dass freiwillige Angebote zum Thema Stress und Stressbewältigung an Schule wie Hochschule zwar sinnvoll sein mögen, aber nicht unbedingt die gewünschte Zielgruppe erreichen.

Eigene Fragen

Die StudentInnen wurden gefragt, ob und wo sie sich außerhalb der Universität schon einmal mit dem Thema Stress beschäftigt haben.

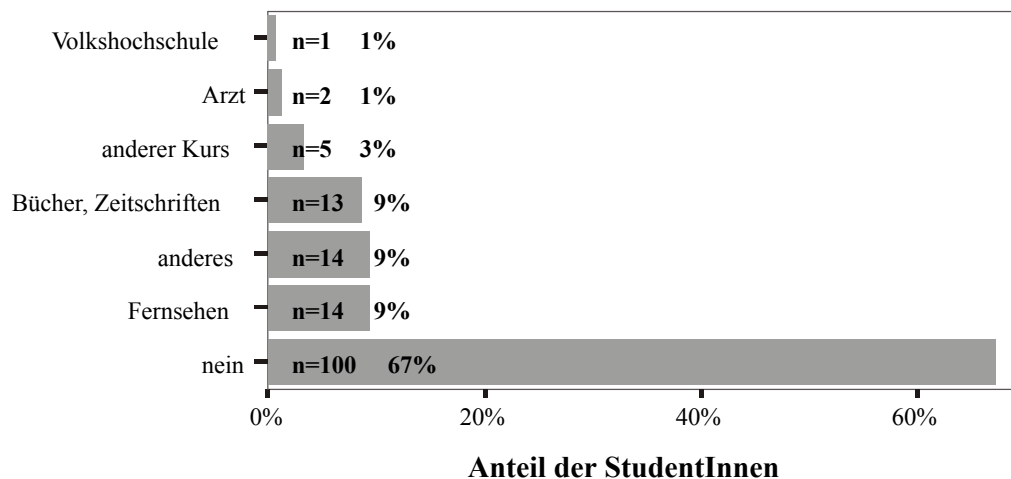


Abbildung 5: Schon mal mit dem Thema Stress beschäftigt? Wenn ja, wo?

Abbildung 5 zeigt die Häufigkeiten der Nennungen. Wie man sieht, haben sich 67% der Befragten noch nicht mit dem Thema beschäftigt. Die anderen haben ihr Wissen meist passiv erworben, durch Fernsehen, Bücher oder ähnliches. Aktive Beschäftigungen mit dem Thema Stress sind der Untersuchung nach sehr selten. Eine getrennte Betrachtung dieser Frage nach den Geschlechtern ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Wenn 67% der Befragten sich noch nicht mit dem Thema Stress befasst haben, ist es interessant zu wissen, ob Bedarf nach Information besteht. Die StudentInnen wurden gefragt, ob sie an

außeruniversitären Angeboten zum Thema Stress und Stressbewältigung interessiert seien und wenn ja, zu welchen Themen.

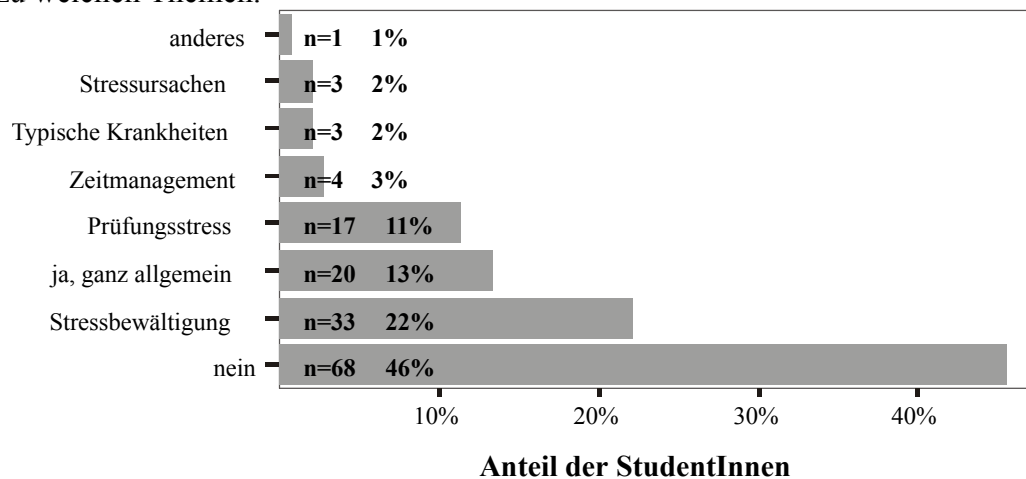


Abbildung 6: Interesse am Thema Stress?

Abbildung 6 zeigt das Ergebnis. Wie man sieht, hat rund die Hälfte der Befragten Interesse an Veranstaltungen zum Thema Stress und Stressbewältigung, wobei die Themen Stressbewältigung und Prüfungsstress im Vordergrund stehen.

Um zu erfahren, ob die Universität den Interessierten bisher ein Angebot bietet, wurde gefragt, ob die StudentInnen bereits in einem Fachbereich eine Veranstaltung zum Thema Stress und Stressbewältigung besucht haben. Lediglich 6% der Befragten haben bisher an einer Veranstaltung mit dem Thema Stress teilgenommen, obwohl die vorherige Frage gezeigt hat, dass 54% der Befragten an solchen Veranstaltungen interessiert wären. Hier besteht also ein Handlungsbedarf oder zumindest eine -möglichkeit seitens der Universität.

Schließlich wurden die StudentInnen gefragt, welche Methoden zur Stressbewältigung ihnen aus eigener Erfahrung bekannt sind.

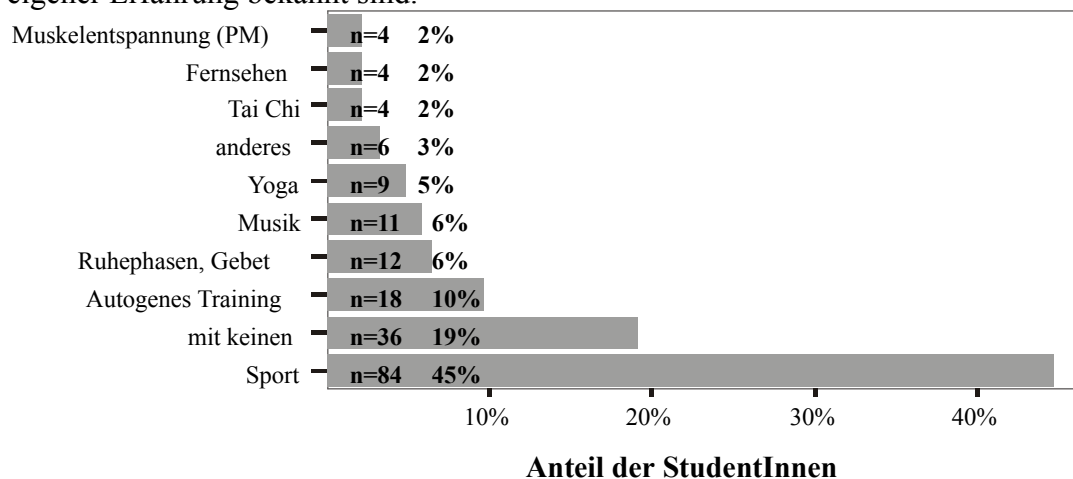


Abbildung 7: Welche Methoden zur Entspannung benutzt du?

Abbildung 7 zeigt die Verteilung. 45% der Befragten betätigt sich sportlich, um Stress abzubauen, aber auch andere Methoden wie Autogenes Training, Yoga oder Musik werden oft angewandt. Nur rund 20% der Befragten gaben an, mit keiner spezifischen Methode zu versuchen, Stress abzubauen.

Zusammenfassung und Besprechung der Ergebnisse

Die untersuchte Stichprobe von LehramtsstudentInnen der Universität Frankfurt weist einen sehr hohen Anteil (42%) an Vertretern des Schonungstyps S auf, der auf geringen beruflichen Ehrgeiz und geringe Verausgabungsbereitschaft bei hoher Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit hinweist. Dieser Anteil ist wesentlich höher als bei den von Schaarschmidt und Fischer untersuchten LehrerInnen. Der Anteil des Gesundheitsmusters G liegt bei lediglich 17%, die anderen teilen sich auf die Risikomuster A und B auf. Besonders letzteres, das Burnoutmuster, ist wie bei den LehrerInnen mit 28% zu über einem Viertel vertreten, Typ A mit 13% wesentlich geringer als bei den LehrerInnen.

Anders als bei den LehrerInnen findet sich kein Zusammenhang zwischen Muster und Geschlecht, Muster und Alter oder Muster und Semesteranzahl. Auch die gewählte Fächerkombination scheint keinen Einfluss auf den Stresstyp zu haben. Lediglich ein Zusammenhang zwischen studiertem Lehramt und Stresstyp deutet sich an. Es scheint also, dass der Stresstyp eine unabhängige Variable in Bezug auf die Studienbedingungen und das Alter ist.

Die Beurteilung dieses Ergebnisses fällt schwer, da kein Vergleich zu NichtlehramtsstudentInnen möglich ist. Es ist also nicht möglich zu sagen, ob das gefundene Verteilungsmuster einen spezifischen Unterschied zwischen LehramtsstudentInnen und LehrerInnen aufzeigt, oder ob es sich um eine prinzipielle Differenz zwischen StudentInnen und berufstätigen AkademikerInnen handelt. Dieser Verdacht liegt nahe, da insbesondere der hohe S-Anteil und der niedrige A-Anteil unter den StudentInnen darin zu begründen sein könnte, dass viele StudentInnen ihr Studium als notwendig sehen, um ihren späteren Beruf ausüben zu können, sich aber nicht besonders mit den Inhalten ihres Studiums identifizieren. Das führt zwangsweise dazu, den Ehrgeiz und die Bedeutung des Studiums für das eigene Leben zu reduzieren und trägt zu einer Bewertung in Richtung Typ S bei. Gleichzeitig führt es dazu, dass der Risikotyp A, durch Überengagement bei reduzierter Distanzierungsfähigkeit gekennzeichnet, seltener vorkommt. Ich wage zu behaupten, dass diese Einstellung bei LehramtsstudentInnen wahrscheinlich noch ausgeprägter ist als bei anderen StudentInnen, da gerade LehramtsstudentInnen ihre akademische Ausbildung oft als den späteren Bedürfnissen und Anforderungen ihres Berufes extrem unangemessen empfinden.⁶ Um diese Vermutung zu belegen, müsste aber eine Vergleichsstichprobe anderer StudentInnen befragt werden.

Diesem Gedanken folgend, ist es wahrscheinlich nicht möglich, die in der Einleitung gestellte Frage mit dieser Untersuchung zu beantworten. Es sollte geklärt werden, ob sich die Verteilungen der Muster im AVEM zwischen LehrerInnen und LehramtsstudentInnen unterscheiden. Das tun sie ohne Zweifel. Nur die Schlüsse, die man aus dieser Beobachtung ziehen kann, sind fraglich. Es handelt sich eindeutig nicht um eine vom Standpunkt des AVEM aus gesunde StudentInnenpopulation, die anscheinend vom Lehrberuf krank gemacht wird, noch zeigen sich die gleichen Risikomuster wie bei LehrerInnen. Bei LehramtsstudentInnen sind die Muster schlichtweg anders verteilt und zwar anscheinend stark vom universitären Umfeld geprägt und nicht überwiegend von der Persönlichkeit der ProbandInnen. Dieser Gedanke müsste in weiteren Untersuchungen verfolgt werden, um ein klareres Bild von der Spezifität der Belastung der LehramtsstudentInnen zu bekommen. Es müssten auch NichtlehramtsstudentInnen einbezogen werden, um die Hypothese zu prüfen, dass der hohe S-Anteil eine Besonderheit von LehramtsstudentInnen ist.

Die Frage, ob Maßnahmen gegen Probleme durch Stress eher in der universitären Ausbildung oder erst im schulischen Alltag nötig sind, lässt sich also nicht beantworten. Trotzdem lässt sich mit den Ergebnissen weiterarbeiten. Die Ergebnisse der LehramtsstudentInnen sind nicht gerade positiv und bieten durchaus Anlass zur Intervention. Lediglich Schlüsse auf den Zusammenhang mit der

⁶ Vgl. dazu z.B. [Terhart 2000] Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2000

späteren Lage an der Schule erscheinen problematisch. Wenn es also nicht vernünftig ist, vom Persönlichkeitsmuster des AVEM der LehramtsstudentInnen auf deren späteres Muster als LehrerInnen zu schließen, so ist es auch nicht vernünftig, den Vertretern spezieller Muster spezifische Ratschläge zu erteilen.

67% der StudentInnen haben sich noch nie mit dem Thema Stress beschäftigt, aber 41% gehören Risikomustern an. Das sollte als Ansporn für Angebote der Universität reichen. Die Daten zeigen, dass das Angebot der Universität wohl sehr unzureichend ist oder zumindest unzureichend bekannt. 54% der StudentInnen wären an universitären Angeboten zum Thema Stress interessiert, aber nur 7% haben bis jetzt an Veranstaltungen der Universität zu diesem Themengebiet teilgenommen. Es existieren also einerseits Bedarf und andererseits auch Nachfrage.

Ansatzweise gibt es solche Angebote vom Institut für Pädagogische Psychologie, aber dort soll natürlich die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Stress als Teil der Lehramtsausbildung im Vordergrund stehen. Das ist aber ein völlig anderer Ansatz als ein Angebot an StudentInnen, an Kursen zur persönlichen Stressbewältigung teilzunehmen.

Es bleibt zu fragen, wo ein solches Angebot angesiedelt sein sollte. Die einzige zentrale Einrichtung dieser Art ist bis jetzt die Psychotherapeutische Beratungsstelle der Universität für die StudentInnen. Denkbar wären Angebote entweder des Fachbereichs Medizin oder Psychologie als fachbereichsübergreifende Angebote an alle StudentInnen, ähnlich wie die Neueren Philologien auch Angebote an Sprachkursen für Hörer aller Fachbereiche machen. Solche Angebote sind nach den Ergebnissen dieser Untersuchung sicher nötig und würden auch großen Anklang finden.



“G’day mate!” oder: Frühjahrspraktikum 2002 in Australien

Fünf Wochen können wie im Flug vergehen – diese Erfahrung durften kürzlich Stefanie Walldorf, Lena Opel, Frauke Schick, Bettina Zastrow, Lara Nina Weber, Anette Hirsch, Lisa Schneider und ich machen, als wir unser Frühjahrspraktikum für L1, L2 bzw. L5 in Australien absolvierten.

An dieser Stelle ein herzliches ‚Danke-schön!!!‘ an Ursula Röllich-Faber vom IEAS, die uns diese Erfahrung ermöglicht hat – denn leider sind die Möglichkeiten zu Schulpraktika im Ausland für alle Lehrämter außer L3 nicht sehr üppig gesät...

Interessant war es zu sehen, wie das Schulsystem der ‚Aussies‘ funktioniert – hat Australien doch die Plätze 4 und 5 in der vieldiskutierten PISA-Studie belegt. Neben vielen unterrichtlichen Unterschieden hängt dies sicher auch mit der weitaus besseren Reputation der Lehrer zusammen.

Hier also der Versuch eines Vergleichs der beiden Schulsysteme, wobei ich ausdrücklich erwähnen möchte dass ich mich ausschließlich auf meine Erfahrungen an der Lockleys North Primary School beziehe, was nicht unbedingt repräsentativ für ganz Australien sein muss.

Comparison of the educational systems of Australia and Germany

First of all it should be mentioned that in Australia as well as in Germany the educational system is in the hands of the states, so this comparison can only apply for South Australia and Hesse, and furthermore many things depend on the school that is particularly looked at.

In Australia, like in Germany, children usually get to school at the age of 6. But all over the country there is the opportunity of attending reception classes at the age of 5, which could be compared with the German Vorschule, with the difference that reception classes are held at Primary Schools and not in the Kindergarten. By means of that, children can already get used to their school and make experiences German children cannot. So by the time they are in year one, they already know most of the teachers, the school and their fellow students, whereas in Germany going from Kindergarten to Grundschule

changes everything at once. Australian children are taught together in one class until year 7. This is when Primary School ends and the students attend High School until year 12 (optional year 13). After that, students either start working/ an apprenticeship or go to College or University, or they go to TAF (technical and further education) which is kind of a middle way between working and Uni.

As far as the lessons are concerned, it occurs to me that, at least at Lockleys North Primary School it seems to be a principle to teach the students as individually as possible, meaning that for many activities the students are divided into two, three or for groups of different levels. The groups are of course not named best, middle and worst group but green, red and blue or else to prevent the students from feeling ‘better’ or ‘worse’ than others in class.

Another striking fact is that especially in Junior Primary (from reception to year 2) students are intensively taught independence self-reliance. For example they are advised to search for information and run their errands (e. g. at the office) on their own. At the same time, they are made feel the consequences of what they are doing, which again refers to the self-reliance. In general I as a visitor from Germany, where authoritarian education has become very unpopular, find that Australian teachers are very strict with their students, but never unfair or arbitrary (at least as far as I’ve seen it). It also depends on the method taking place in classroom. Productive noise that is tolerated during activity and group work periods is absolutely banned while the teacher or a student is talking or presenting something. On the whole a very big attention is drawn to listening and responding to what is presented in class, and also to caring for others and helping them.

In short, it seems to me that the Australian children are taught with more freedom and room to develop and find their own way, but with a leading and guiding hand always there when necessary.

Meike Bunzel

für die ‘Aussie Girls’

Offener Brief von Pädagogischen MitarbeiterInnen der Universität Frankfurt an die Vize-Präsidentin

Sehr geehrte Frau Professor Dr. Rang!

Im Februar 2002 haben Sie die Dekane der an der Lehrerausbildung beteiligten Fachbereiche aufgefordert, detaillierte Berichte über die Dienstaufgaben und Veranstaltungen ihrer Pädagogischen MitarbeiterInnen abzuliefern. In den Berichten - die Sie mittlerweile erhalten haben - sollten für die vergangenen 4 Semester individuell Art und Umfang der Dienstaufgaben dieser Personengruppe nachgewiesen werden. Unseres Wissens sind wir die einzige Personengruppe, bei der Sie Art und Umfang der dienstlichen Aufgaben mit einer solchen Maßnahme evaluieren. Darüber möchten wir unser Befremden noch einmal deutlich ausdrücken.

Inzwischen sind die Pläne des Präsidiums, die den Hintergrund dieser Aufforderung bilden, bekannt: Die Anzahl der Semesterwochenstunden zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des ersten Abschnitts der schulpraktischen Studien soll um mindestens ein Drittel gekürzt werden. Die Betreuung der Studierenden an ihren Praktikumschulen durch die Praktikumsbeauftragten der Universität ist gestrichen worden; die dafür bisher in der Ordnung für schulpraktische Studien vorgesehenen Schulbesuche der Beauftragten der Universität sind nicht mehr vorgesehen. Die Betreuung der PraktikantInnen soll vollständig LehrerInnen an den Schulen übertragen werden, ohne dass diese KollegInnen dafür entlastet und fortgebildet werden. Die Studierenden sollen sich die Schule selbst aussuchen. Die Anzahl der Studierenden in den Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen soll voraussichtlich deutlich erhöht werden, um zu gewährleisten, dass auch bei hohen Studierendenzahlen keine Kapazitätsausweitung in der Lehre erforderlich wird.

Die Konsequenzen für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden sind folgenreich:

- Eine Verständigung zwischen den Praktikumsbeauftragten der Universität und den

Schulen über Ziele und Inhalte der schulpraktischen Studien ist nicht mehr vorgesehen.

- Langfristig aufgebaute Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und den Beauftragten der schulpraktischen Studien an der Universität können nicht aufrecht erhalten werden, wenn die Studierenden individuell ihre Praktikumschulen suchen. Die engagierten Schulen, die an der Entwicklung von Kooperationsmodellen interessiert und beteiligt sind, werden sich aus der Zusammenarbeit zurückziehen.
- Unter den gegebenen Bedingungen wird die Bereitschaft der LehrerInnen, PraktikantInnen zu betreuen, abnehmen.
- Beratungsgespräche und „runde Tische“ mit allen Beteiligten finden nicht mehr statt.
- Individuelle Beratungsgespräche zwischen Praktikumsbeauftragten und StudentInnen sind nicht mehr vorgesehen. Eine Rückmeldung an die einzelnen StudentInnen bezüglich des eigenen Lernentwicklungsprozesses und ihrer Berufswahlüberlegungen ist nicht mehr leistbar. Die Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen als für Lehramtsstudierende einzige Enklave der Massenuniversität, in denen in festen Gruppen in überschaubarer Größe gearbeitet werden kann, verschwindet. Entsprechende Veranstaltungen wie die Empiriepraktika, die für die Diplomstudierenden verbindlicher Bestandteil der Studienordnung sind, sind ja für die Lehrerbildung bekanntlich nicht gedacht.
- Die Kürzung der Anzahl von Semesterwochenstunden für die vor- und nachbereitenden Veranstaltungen reduziert den ohnehin geringen Anteil im Studium, in dem theoriegeleitet und mit wissenschaftlichen Methoden die Fähigkeiten zu gezieltem Beobachten, Analysieren und Verstehen ausgebildet werden können, die für professionelles Handeln in dem komplexen Handlungsfeld Schule unabdingbar

re Voraussetzung sind. Auch die selbstreflexive Auseinandersetzung wird auf der Strecke bleiben.

- Besonders problematisch erscheint es uns, die Praktikumsschulen durch die Studierenden selbst aussuchen zu lassen. Was pragmatisch gedacht ist und verwaltungstechnische Einsparungen ermöglichen soll, kann dazu führen, dass die Studierenden bevorzugt wohnortnahe Schulen wählen, die sie oft aus ihrer eigenen Schülerzeit kennen. Im Praktikum soll aber gerade nicht unbedingt Altbekanntes, Selbsterfahrenes wieder gefunden und reproduziert werden. Es soll ja gerade darum gehen, bestehende LehrerInnenbilder und Unterrichtsmuster durch eine theoriegeleitete, veränderte Perspektive auf Schule zu reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten zu erkunden.

Durch die geplanten Änderungen der Schulpraktika werden gerade die Studienanteile reduziert, in denen Studierende angeregt werden, zunächst einmal in kritische Distanz zu ihren eigenen Schulerfahrungen zu treten und sich mit der Komplexität der zukünftigen LehrerInnenrolle auseinandersetzen. Es ist zu befürchten, dass unbelebte Praktika eher lediglich zur Erprobung eigener Unterrichtspraxis und zum Test, „ob mich die Kinder mögen“, genutzt werden. Angesichts der wachsenden Komplexität des Lehrerhandelns ist dies problematisch.

Gerade nach den Ergebnissen der PISA-Studie müssen alle an der LehrerInnenausbildung Beteiligten höchste Anforderungen an die Qualität dieser Ausbildung stellen. Auch eine „Frankfurter Übergangslösung“ darf die von der Hochschulleitung ja mehrfach selbst formulierten Qualitätsstandards nicht unterschreiten.

Die Arbeitsgruppe der Pädagogischen Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Fachbereichen der Universität Frankfurt (im Rahmen ihrer Abordnung von der Schule an die Universität in besonderer Weise befasst mit Aufgaben der Lehre und Forschung in der LehrerInnenbildung) warnen daher dringend

- vor einer deutlichen Qualitätsminderung der LehrerInnenausbildung durch eine Vergrößerung der Seminargruppen in den schulpraktischen Studien bei gleichzeitiger Kürzung der Semesterwochenstunden zur Betreuung dieser Studierenden
- vor dem Rückzug der Universität aus der Beratung/Betreuung der Praktikanten an den Schulen, solange die schulischen Mentoren auf ihre neuen Aufgaben nicht angemessen vorbereitet und entsprechend entlastet werden
- vor Versuchen, durch „Einsparungen“ am Deputat der Pädagogischen MitarbeiterInnen die seit langem bestehenden Defizite im Bereich der Lehramtsausbildung kompensieren zu wollen.
- vor Plänen, die Pädagogischen MitarbeiterInnen ausschließlich für die Durchführung der schulpraktischen Studien einzusetzen. Wie Ihnen aus den von Ihnen angeforderten Berichten über unsere Tätigkeiten bekannt ist, hätte dies erhebliche Konsequenzen für die Aufrechterhaltung eines geordneten Lehrbetriebs.

Nicht durch Einsparungen der beschriebenen Art, sondern durch eine eindeutige Prioritätensetzung für eine qualifizierte LehrerInnenausbildung sollte sich die Universität Frankfurt profilieren.

Notwendig dazu ist allerdings ein deutliches Umdenken in folgende Richtung:

- Rückwidmung von Professuren, die dem Bereich der LehrerInnenbildung in den letzten Jahren entzogen wurden.
- Stärkere Beteiligung der Lehrenden in der LehrerInnenbildung
- Einrichtung der von den Fachbereichen angeforderten zusätzlichen Stellen für Pädagogische MitarbeiterInnen

Unsere Bereitschaft zur Mitarbeit an der Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien haben wir Ihnen schon mehrfach in Schreiben angeboten und möchten sie noch einmal ausdrücklich bekräftigen.

Mit freundlichen Grüßen

**Die Arbeitsgruppe der Pädagogischen
MitarbeiterInnen Frankfurt, d. 26.6.02**

Veranstaltungen zur „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“

AOR Dr. H.-J. Lißmann

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper

Zusätzliche Veranstaltungen im Winter 2002/03 zu praxisbezogenen Studien

Im Wintersemester finden unsere Veranstaltungen zur „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“ in folgender Form statt:

Zielgruppe: Studierende aller Studiengänge mit Grundkenntnissen zu Theorie und Praxis der Schule; Studierende, die ein (Schul-)Praktikum absolvieren wollen, können an dieser Veranstaltung teilnehmen, wenn Sie im Sinne des Projektes mitarbeiten.

Gedacht sind diese Veranstaltungen für Studierende, die pädagogische Fragen in Verbindung mit praktischen Erfahrungen, Beobachtungen und Entwicklungsaufgaben erarbeiten wollen. In enger Kooperation mit Schulen und gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern sollen theoretische Konzepte erarbeitet werden, aus denen praktische Entwürfe abgeleitet werden, die dann in der Praxis erprobt und in ihrer Wirksamkeit beobachtet werden. Insbesondere richten sich die Veranstaltungen an Studierende, die eine praxisorientierte Examensarbeit vorbereiten wollen.

Inhalt: Mit "Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf" ist Folgendes gemeint: Es geht um die Zusammenarbeit von LehrerInnen und Studierenden und DozentInnen im Rahmen der konkreten Tätigkeit in einer Schule. Es geht um die Entwicklung bzw. Intensivierung der Fähigkeit, praktische Prozesse von Lehren und Lernen im Lichte von Theorie und mit Hilfe von (Forschungs-) Methoden zu analysieren und auf dieser Grundlage zu Vorschlägen für die weitere Arbeit zu kommen, die dann konkret erprobt und ausgewertet werden. Es geht nicht um ein "Lernen auf Vorrat", sondern um Erfahrungen in konkreten Situationen, also nicht "für den Lehrberuf", sondern "im Lehrberuf".

Nähere Erläuterungen zum Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“ sind auf der homepage Schlömerkemper (Uni Frankfurt, Fb 04 etc.) zu finden.

(Vgl. auch: Jörg Schlömerkemper: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 17-29).

Thematischer Schwerpunkt in Seminar Lißmann: „Nachhaltiges Lernen und professionelles Handeln“. In diesem Seminar sollen in enger Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Offenbach an der Frage gearbeitet werden, wie bei Schülerinnen und Schülern die „Nachhaltigkeit“ des Lernens gefördert werden kann. Trägt dazu das Lernen von Methoden bei? Ist „Handlungsorientierung“ eine hilfreiche Perspektive? Spielen inhaltliche Interessen und/oder aktuelle Themen (wie z.B. „Schlüsselprobleme“) eine Rolle? – Zu diesen Fragen sollen theoretische Konzepte erarbeitet werden, aus denen praktische Entwürfe abgeleitet werden, die dann in der Praxis erprobt und in ihrer Wirksamkeit beobachtet werden. Im Rahmen dieser Veranstaltung können Examensarbeiten (Lehramt bzw. Diplom) vorbereitet werden.

Thematischer Schwerpunkt in Seminar Schlömerkemper: „Lehren und Lernen in der Schule“. Die konkreten Fragestellungen sollen von den Beteiligten in den Schulen aus aktuellen Problemen und/oder Entwicklungsvorhaben der Schule abgeleitet werden.

Leistungsnachweise: Im Rahmen der Seminare können folgende Scheine erworben werden: GW4/L1-L5, L/SPS, H-MET, H-EWII/1, H-EWII/1-HK.

Organisation:

Ein Vormittag pro Woche sollte im Semester für praktische Tätigkeiten in der Schule zur Verfügung stehen!

Zur Vorbereitung finden folgende Treffen statt: am Mi, 3.7.02, 12.15 Uhr, Turm 1104: Informationen zum Seminar;

danach bitten wir um eine Anmeldung bis zum 30.7. beim Seminarleiter;

am Di, 17.9. 15 Uhr, Turm 1103, erstes Treffen mit den Lehrerinnen und Lehrern; hier sollen organisatorische Fragen, insbesondere der gemeinsame Tag in der Schule besprochen werden.

Auf dem Weg zur Profession Überlegung zum Stand der Lehrerbildung und zu möglichen Perspektiven⁷

Von Jörg Schlömerkemper*)

Über Lehrerbildung wird derzeit viel geklagt und viel diskutiert. Ich will die verschiedenen Vorschläge nicht noch einmal aufzählen, sondern der Frage nachgehen, warum es mit einer Reform der Lehrerbildung nicht so vorangeht, wie es wünschenswert erscheint. Ich vermute, dass die derzeitige Form der Lehrerbildung unter ‚strukturellen‘ Bedingungen leidet, die noch gar nicht hinreichend bewusst geworden sind. Dies könnte den Blick für Ansatzpunkte trüben. Allerdings kann ich nicht versprechen, dass sich aus meinen Überlegungen Folgerungen und Vorschläge ergeben, die „alles ganz einfach“ machen. Meine These lautet: Es gibt einen heimlichen Lehrplan der Lehrerbildung, der diese – zumindest in der ersten, der akademischen Phase – daran hindert, konsequent auf eine spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Sie hat zunächst vor allem die Funktion zu erfüllen, den Zugang zu dem mit dem Lehrberuf verbundenen Status zu regeln – erst wenn diese Passage durchlaufen ist, wird auf die Tätigkeit im engeren Sinne vorbereitet.⁸

In der Theorie der Schule gilt das Konzept des „heimlichen Lehrplans“ als theoretischer Schlüssel zur Analyse jener Prozesse und Wirkungen, die „unter der Hand“, also ohne bewusste Absicht oder aufgrund einer verheimlichten Zielsetzung ablaufen und nur schwer zu kontrollieren sind. Mit der Frage nach solchen „Nebenwirkungen“ sollen entsprechende Prozesse bewusst gemacht werden, damit darüber entschieden werden kann, ob sie weiterhin wirksam sein sollen, ob sie womöglich und gewollt verstärkt werden können oder wie ggf. bewusst gegengesteuert werden kann.

Meine Frage ist nun, ob die Unzufriedenheit, die allerorten über die Lehrerbildung geäußert wird, möglicherweise in solchen latenten Strukturmerkmalen ihre tieferen Ursachen hat. Möglicherweise trägt die Klärung solcher Prozesse dazu bei, der Diskussion über eine Reform der Lehrerbildung neue Perspektiven und Ansatzpunkte aufzuweisen.

Analysen

Woran liegt es also, dass die Lehrerbildung und überhaupt der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern und nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik an den Universitäten in der öffentlichen Meinung kein sehr gutes Ansehen genießen? – Ich vermute, dass es an strukturellen Merkmalen der Lehrerbildung selbst liegt, die sich beschreiben lassen als Mangel an Professionalität bzw. einem unzureichend konsequenten Verständnis von Professionalität. Die Lehrerbildung und der Lehrberuf selbst befinden sich in einem historischen Zwischenstadium mit zwiespältiger Bedeutung: Sie stehen auf einer schwierigen Entwicklungsstufe auf dem Weg von der obrigkeitlichen Abhängigkeit, die im Wesentlichen überwunden ist, zu einer professionellen Selbständigkeit, die noch nicht erreicht ist. Dabei scheint es gar nicht einmal sicher, dass die Betroffenen einen solchen

⁷ Dieser Text beruht auf einem Vortrag, den ich am 5.12.2001 in Gießen zur Eröffnung des Instituts für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften gehalten habe.

*) Anschrift: Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Brieffach 114, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt a.M.

⁸ Man könnte dies bildhaft mit einer Formulierung ausdrücken, die Regine Hildebrandt zugeschrieben wird: Auf die Frage, warum Schülerinnen und Schüler in Westdeutschland bis zum Abitur ein Jahr länger benötigen als die Jugendlichen in den neuen Bundesländern, soll sie (laut FR vom 28.11.01) gesagt haben, dies sei erforderlich, weil die Schüler in den alten Bundesländern „Schauspielunterricht“ bräuchten. Ich habe den Eindruck, dass dies auch für bestimmte Aspekte der Lehrerbildung, wie wir sie gegenwärtig vorfinden, zutreffend sein könnte.

Status wirklich und mit allen Konsequenzen wollen.

Ich vermute, dass der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Übergangssituation mit Erwartungen verbunden wird, die man als zwiespältig, paradox oder „antinomisch“ beschreiben kann.

Eine wesentliche/strukturelle Antinomie sehe ich darin, dass das Studium für einen Lehrberuf in wesentlichen Teilen durchaus für eine Berufstätigkeit qualifiziert und dass die dort zu erwerbenden Kompetenzen Grundlage für eine anspruchsvoll gestaltete Tätigkeit in der Schule sein können. Zugleich ist aber die Lehrerbildung (wie die Schule) instrumentalisiert für Funktionen, die eine konsequente Professionalisierung verhindern. Ich sehe solche Funktionen in der Lehrerbildung darin, dass es neben der Kompetenzentwicklung immer auch um den Erwerb und die Sicherung eines sozialen/gesellschaftlichen Status geht. Die Lehrerschaft hat es verstanden, ihren sozialen Status im Laufe der letzten zweihundert Jahre, insbesondere aber seit den 1950er-Jahren deutlich zu verbessern. Und die Lehrerbildung hat dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet. Und sie selbst ist Nutznießer dieser Entwicklung. Es gilt jetzt, diesen Status (der akademischen Studien und des darauf beruhenden sozialen Standards) zu rechtfertigen und zu sichern.

Dies hat zur Folge, dass sozusagen im Prinzip alles, was wir in der Lehrerbildung tun, einen Doppelcharakter bekommt: Es dient der Qualifizierung und zugleich der Statussicherung. Wenn wir nun Aspekte und Strukturmerkmale der Lehrerbildung der einen oder der andere Funktion relativ eindeutig zuordnen können, werden möglicherweise Alternativen und Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar.

Meine These: Ich vermute, dass die Lehrerschaft und die Lehrerbildung deshalb so sehr mit Skepsis betrachtet werden, weil sich an vielen Stellen und an etlichen Merkmalen mehr oder weniger deutlich – eher in kleinen, aber doch deutlichen Dosen – der Verdacht festmachen kann, dass hinter dem, was wir tun und wie wir es tun, immer etwas mitklingt, was den „heimlichen Lehrplan“ der Lehrerbildung ausmacht: Ich meine u.a. die Entwicklung und Stützung des sozialen Status derjenigen, die in der Lehrerschaft und in der Wissenschaft tätig sind. Damit ich mit dieser Aussage nicht missverstanden werde, möchte ich gleich hinzufügen, dass ich diesen Status von der Aufgabe und seiner gesellschaftlichen Bedeutung her ohne Einschränkung für gerechtfertigt halte. Meine Frage ist nicht, ob er von seiner gesellschaftlichen Bedeutung her gerechtfertigt ist, sondern ob wir in der derzeitigen Form der Lehrerbildung und der pädagogischen Arbeit in den Schulen diesem Anspruch schon gerecht werden. Meine Überlegungen gehen dahin, dass wir uns sozusagen in einem ambivalenten, antinomischen, vielleicht gar paradoxen Zwischenstadium befinden, das zu den inkonsequenten Formen der Lehrerbildung führt, die gegenwärtig beklagt werden.

Ich denke, dass sich diese Behauptung an der Frage verdeutlichen lässt, welche Bedeutung in der Lehrerbildung der Bezug zur Praxis hat bzw. haben sollte. Man wird auf der einen Seite sagen können, dass es einer Wissenschaft gut ansteht, wenn sie zur Lösung praktischer Probleme beiträgt. Aber eine allzu enge Bindung an die Praxis könnte den Geruch mit sich bringen, dass eigentlich das Niveau der Quacksalber oder des Handwerks (noch) nicht überwunden ist – denn ‚richtige‘ Wissenschaft entfalte sich doch erst in einer eigenen Begriffswelt und ohne Blick auf pragmatische Probleme etc. Und bei der Erziehungswissenschaft kommt ja noch hinzu, dass in der Tat jeder Mann und jede Frau die Fähigkeit zu verantwortlichem pädagogischen Handeln – als Vater bzw. Mutter – wie selbstverständlich in Anspruch nimmt (und vom Grundgesetz zugesprochen ist). Warum soll es so schwer sein, Kindern „das bisschen Schreiben und Lesen“ beizubringen? Da kann der Anspruch auf eine akademische Ausbildung und eine entsprechende Karriere rasch seine Legitimität verlieren. Der Anspruch, dass für die Arbeit in der Schule ein Studium an der Universität erforderlich sei, könnte seine Berechtigung verlieren.

Ich formuliere diese Deutung so vorsichtig, weil es keineswegs einfach ist, bei einem Blick auf Formen und Inhalte der Lehrerbildung jene Elemente zu identifizieren, die eindeutig der oder der anderen Ebene einer solchen Doppelfunktion zuzuordnen. Immer gibt es mehr oder weniger gute Gründe, die es durchaus als sinnvoll erscheinen lassen können, dass sich angehende Lehrerinnen und Lehrer auch mit Dingen auseinandersetzen müssen, deren Bedeutung für die spätere Praxis

nicht unmittelbar einleuchten will. Bedenklich wird es allerdings dann, wenn mit solchen Argumentationen ausgeblendet wird, dass bestimmte Formen und Inhalte neben den möglichen positiven Beiträgen zur Berufsvorbereitung auch Wirkungen haben, die als kontraproduktiv eingeschätzt werden müssen.

Warum ist es so schwer plausibel zu machen, dass es wenigstens gleich schwierig und gleich anspruchsvoll ist (und ein akademisches Studium erfordert und eine entsprechende Bezahlung rechtfertigt), Schule und Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu gestalten, Lernprozesse zu analysieren und Probleme zu diagnostizieren? (Keinem Mediziner würde man vorhalten, dass er es doch „nur“ mit Kranken zu tun habe; aber man würde vermutlich sehr unzufrieden sein, wenn zukünftige Ärzte und Ärztinnen sich im Studium vor allem mit physiologischen oder biologischen Grundlagen der Medizin oder deren Geschichte beschäftigen müssten und nicht mit konkreten Problemen von Patienten ...). Ich vermute, dass solche Vorbehalte mit dem Statusaufschwung der Lehrerschaft zu tun haben: Gesellschaftliches Ansehen war im Zusammenhang mit „Bildung“ traditionell vor allem dadurch zu erwerben, dass man Kompetenzen erwirbt, über die andere nicht verfügen. Eine eigene Begrifflichkeit und ein Insider-Jargon trugen das Ihrige dazu bei.

Man kann diesen Hinweis auf den Doppelcharakter der Lehrerbildung auch folgendermaßen zuspitzen: Sie dient im Ansatz durchaus der Professionalisierung für einen Beruf, sie ist aber zugleich eine soziale, institutionelle „Statuspassage“. Man muss sie durchlaufen, weil hier der Zugang zu beruflichen Domänen und den damit verbundenen Berechtigungen kontrolliert wird. Und in diesem Sinne kommt es nicht darauf an, mit welchen Inhalten und in welchen Formen dies geschieht; bedeutsam ist unter dieser Perspektive allein die soziale und politische Akzeptanz, die Tradition und nicht zuletzt die autoritäre Struktur der Beziehungen, der Zuständigkeiten, der Rollen.

Was ist der „heimliche Lehrplan“ der Lehrerbildung? Ich sehe eine Parallele zur Funktion von Schule, die als ambivalent und antinomisch gedeutet werden kann: Sie soll Bildung ermöglichen (das Subjekt zur Entfaltung seiner Möglichkeiten führen), aber sie ist zugleich eingebunden in Funktionen, die man gemeinhin als „Selektion“ oder „Allokation“ bezeichnet. Dies hat einen „Doppelcharakter“ dessen zur Folge, was man in der Schule tut: Die Kinder und Jugendlichen können an den Bildungsinhalten „wachsen“, diese sind aber zugleich Medium der Selektion und der Integration (in die unterschiedlichen beruflichen und sozialen Positionen); diese Zuordnung zu sozialem Status und einem mehr oder weniger großem Anteil am gesellschaftlichen Reichtum soll durch schulische Leistungsanforderungen und den mehr oder weniger großen Lernerfolgen legitimiert werden. Und dies funktioniert ja trotz aller Kritik an allen möglichen Problemen – wie z.B. der unzureichenden „Objektivität“ von Noten etc. – immer noch ganz gut ...

Und bei der Lehrerbildung ist es vermutlich ähnlich: Es geht durchaus um die Qualifizierung für eine schwierige berufliche Tätigkeit, aber zugleich auch um die Legitimation der damit verbundenen sozialen Ansprüche. Kurz: Lehrerbildung ist (auch) eine „Statuspassage“ – „da muss man durch“, auch wenn einem nicht alles, was man da tun soll, als sinnvoll erscheint. Wenn LehrerInnen eine Schule „halten“ sollen, die neben der offiziellen Zielsetzung auch noch die Neben-Funktion hat, in das herrschende gesellschaftlich System zu „integrieren“ und entsprechende „Loyalität“ zu sichern, dann können sie das um so besser, je mehr sie selbst einer solchen „Integration“ unterworfen worden sind. Und „das System“ (die Gesellschaft) wird sich mit guten Gründen vor allem jene Absolventen aussuchen, die ihre „Loyalität“ gegenüber den herrschenden Verhältnissen bewiesen haben.

Zugespielt: Lehrerinnen und Lehrer müssen die Bereitschaft erwerben, den virtuellen Charakter des Lernens in der Schule aufrechtzuerhalten und ihn gegenüber den SchülerInnen durchzusetzen. Damit meine ich z.B. Aufgaben und Inhalte, deren „Sinn“ vor allem darin besteht, Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben, die in der nachfolgenden „Lernerfolgskontrolle“ reproduziert werden können.

Mir erscheint dieser Doppelcharakter des Studiums besonders deutlich an der Rolle erkennbar, die traditionell und mit entsprechender Fraglosigkeit den „Fachwissenschaften“ (gemeint sind die Dis-

ziplinen, die den schulischen Unterrichtsfächern entsprechen) zugeschrieben ist: Ihre Stellung in der Lehrerbildung ist im zeitlichen Anteil und (zumindest in den gymnasialen Studiengängen) auch im Selbstverständnis der Beteiligten überragend. Eine „solide“ Ausbildung in diesen Fächern wird für unverzichtbar gehalten, weil der Lehrer erst einmal selbst „wissen“ müsse, was er später an Schülerinnen und Schüler „vermitteln“ soll. Auch eine positive Einstellung zu einem wissenschaftlichen Umgang mit Kultur, zur wissenschaftlich-rationalen Klärung kontroverser Sichtweisen oder gar zur Bewältigung neuer Aufgaben wird für unverzichtbar gehalten. Merkwürdigerweise wird das Studium der Fachwissenschaften aber nicht konsequent betrieben: Zwar haben sie einen hohen Anteil in den Studien- und Prüfungsordnungen, aber warum muss dieser Anteil auf zwei Fächer verteilt werden? Wir geraten m.E. dadurch in eine paradoxe Situation: Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen fachwissenschaftliche Kompetenzen erwerben, sie können dies aber jeweils nur in begrenztem Maße tun – was ja zu den bekannten und vielfach beklagten Verhältnissen führt, dass in vielen Lehrveranstaltungen die Lehramtsstudierenden „neben“ den Diplom- und Magister-Studierenden als „Schmalspur-Studierende“ gerade mal geduldet werden. Aber der Anschein einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung wird aufrecht erhalten. Und dies gelingt durchaus, weil ja eben nicht ganz eindeutig zu erkennen ist, dass diese Fachstudien **allein** die „heimliche“ Nebenbedeutung hätten, den Status von Lehrerinnen und Lehrern zu sichern, sie tragen ja durchaus zur Persönlichkeitsbildung bei und damit indirekt(!) zur Vorbereitung auf den Beruf... Aber: sollten wir nicht versuchen, das letztgenannte (die Vorbereitung auf den Beruf) konsequenter zu fördern?

Lösungen/Ansätze

Wenn ich mit diesen Vermutungen nicht ganz falsch liege, dann stellt sich die Frage, ob es möglich ist, diese Ambivalenz, diesen Doppelcharakter aufzulösen? Ich möchte dazu drei Aspekte ansprechen:

- (0.) das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern,
- (1.) das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Praxis,
- (2.) die Aufgaben und die Rolle der Studierenden.

Ich kann in diesem Rahmen nur schlaglichtartig über Folgerungen diskutieren. Ich tue es unter dem m.E. zentralen Stichwort der „Professionalisierung“ für den Lehrberuf. Ich diskutiere dies für die drei genannten Gruppen: Zunächst ...

... für die Lehrerschaft

Ich kann hier nur kurz auf die Frage eingehen, ob der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer überhaupt im Sinne der soziologischen Bedeutung dieses Begriffs „professionell“ sein kann. Da wir es in der Schule nicht mit einer freiwilligen Klientel zu tun haben (die Kinder müssen nicht nur in die Schule gehen, sie können sich dort nicht einmal die Personen auswählen, von denen sie ‚behandelt‘ werden wollen ...), könne eine professionelle Beziehung gar nicht zustande kommen (so sagt es immer wieder der Kollege Oevermann). Unter pädagogischer Perspektive folgt für mich aus dieser Situationsbeschreibung, dass es gerade wegen des institutionellen (Zwangs-)Charakters der Lehrer-Schüler-Beziehung um so wichtiger ist, diese Arbeit nach anspruchsvollen Güte-Maßstäben möglichst „gut“, verantwortlich, reflektiert und kontrolliert auszuüben – und in eben diesem Sinne spreche ich von „professioneller“ Tätigkeit in der Schule.

Nun ist allerdings die Lehrerschaft nach meinem Verständnis auf dem Weg zu einem professionellen Selbstverständnis noch nicht ans Ende gekommen bzw. sie ist von der „Administration“, vom „Staat“, von der Gesellschaft, also letztlich auch von der Klientel (den Eltern etc.) noch nicht in die erforderliche Selbständigkeit entlassen worden. Dies zeigt sich bezogen auf die Lehrerbildung vor allem darin, dass die Lehrerschaft für die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses weder als zuständig angesehen wird, noch sich als dafür als zuständig versteht – jedenfalls nicht konsequent: Die Gütemaßstäbe für die berufliche Tätigkeit werden – über die rechtlichen Vorgaben hinaus (und diese sollten dem Gesetzgeber auch vorbehalten bleiben) – von der Administration definiert und kontrolliert. Und es gibt durchaus gute Gründe dafür (Wahrung der Chancen-Gleichheit, Kontrolle des

Missbrauchs, Einhaltung von Standards etc.).⁹

Allerdings müsste die Lehrerschaft deutlich machen, ob und in welcher Weise sie bereit und in der Lage ist, eine solche Aufgabe zu übernehmen: Sie müsste sich in die Ausbildung und die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne der Professionalisierung stärker ‚einemischen‘ und dies als ihre ureigene Aufgabe definieren – einschließlich der professionell-kollegialen Kontrolle und der öffentlichen Rechtfertigung über die Verwendung der verfügbaren Mittel.

Ich möchte in diesem Zusammenhang einen Vorschlag zur Diskussion stellen: In der öffentlichen Diskussion – und nicht nur an Stammtischen – wird immer wieder behauptet, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern sei doch eigentlich gar nicht so ‚schwer‘. Mit Kindern zu arbeiten, erfordere über „Liebe zu Kindern“ hinaus doch keine besonderen Kompetenzen, (viele werden sich erinnern: „Zu viel Bildung hat kein Wert, für den, der’s ABC nur lehrt“). Nicht zuletzt der Wissenschaftsrat bringt solchen Einschätzungen – wenn auch mit vorsichtigen Formulierungen – in seiner jüngsten Empfehlung zum Ausdruck. – Ich bin mir bewusst, dass ich mit den folgenden Überlegungen in ein Fettnäppchen trete, aber ich möchte doch dafür plädieren, dass wir versuchen, aus einer Diskrepanz heraus zu kommen, die das Argumentieren für eine anspruchsvolle wissenschaftliche Lehrerbildung nach meinem Empfinden unnötig schwer macht: Es gibt viele gute Gründe für eine anspruchsvolle Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer, und sie werden im Grunde auch von niemandem bestritten. Aber es gibt ebenso zutreffende Hinweise darauf, dass für ein Teil der Tätigkeiten eine solche kostspielige Ausbildung nicht erforderlich ist. Ich denke etwa an Aufgaben der Aufsicht, der Betreuung, der Unterstützung beim Lernen etc. Und ich denke auch an einen erheblichen Teil der Studierenden, die mit den theorieorientierten oder forschungsbezogenen Anteilen des Studiums Schwierigkeiten haben, weil es ihrer Vorstellung von „pädagogischer“ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht entspricht.

Mein Vorschlag zur Lösung dieses Dilemmas lautet schlicht, dass wir neben den anspruchsvoll ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern das Berufsbild der „schulpädagogischen Assistenz“ (oder so ähnlich) entwickeln sollten. Ich habe die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und solchen AssistentInnen vor kurzem bei Hospitation in schottischen Schulen beobachtet – und alle, die ich dazu befragen konnte, haben sich sehr positiv geäußert.

Die pädagogische Arbeit in der Schule würde dann differenziert in ...

- die Betreuung, Begleitung von Kindern und
- die Gestaltung von Lernprozessen im engeren Sinne; über die traditionelle Rolle der Wissensvermittler hinaus sollte es dabei – stärker als bisher – um die Fähigkeit zur Analyse und Reflexion der Lernprozesse gehen, wofür diagnostische Kompetenzen – vielleicht sogar bis hin zu therapeutischen Fähigkeiten – gehören würden.

Ich verspreche mir davon, ...

- dass wir den Bedürfnissen und den beruflichen Zielvorstellungen verschiedener Gruppen der Studierenden besser gerecht werden (ich erlebe es jedenfalls so)
- dass anspruchsvollere (theoretische und methodisch aufgeschlossene) Studierende nicht mehr in das theoretisch und methodisch anspruchsvollere „Fachstudium“ ausweichen, wenn oder weil ihnen das Studium für ein Lehramt an der Grundschule nicht anspruchsvoll genug erscheint (ich weiß, dass dies eine missverständliche Aussage ist!).

Wir könnten konsequenter auf eine anspruchsvolle Profession hin ausbilden, die sich dem Vergleich mit anderen akademischen Berufsgruppen selbstbewusst(er) stellen kann. Für den pädagogischen

⁹ Ganz deutlich wird dies zurzeit gerade bei den Richtlinien für den Unterricht in den Schulen. Zustimmen müssen dort die Vertreter der Elternschaft, die Vertreter der Lehrerinnen und Lehrer (im Hauptpersonalrat etwa) werden nur gehört. Das beruht natürlich auf der Bestimmung des Grundgesetzes, dass die Eltern „zuvörderst“ für die Erziehung ihrer Kinder zuständig sind und dass sie kontrollieren können müssen, wie der Staat da mitwirken will. Aber sollte nicht im Grundgesetz auch ein Satz stehen, der den Lehrerinnen und Lehrern „zuvörderst“ die Aufgabe zuschreibt, die von Gesetzgeber definierten Ziele der Schule und des Unterricht nach „professionellen“ Maßstäben umzusetzen und dies zu kontrollieren?

Assistenzberuf würde ich eine stärker und direkt auf Handlungskompetenz bezogene Ausbildung akzeptieren.

... für die Erziehungswissenschaft

Für viele Kolleginnen und Kollegen (in der Zunft der Pädagogen bzw. der Erziehungswissenschaft) stellt sich die Frage nach der Professionalität ihres Tuns schlicht und einfach deshalb nicht, weil sie den Begriff der Professionalität nur auf diejenigen beziehen, die berufsmäßig unmittelbar mit Schule zu tun haben: also auf Lehrerinnen und Lehrer und ihre Unterrichtsarbeit. Für ihr eigenes Tun verwenden sie den Begriff „Disziplin“, deren vornehmliche Aufgabe darin bestehe, die wissenschaftliche Diskussion in Forschung und Lehre voran zu bringen. Für das Berufsfeld Schule haben sie nach diesem Verständnis keine Verantwortung. Ich möchte Ihnen gestehen, dass ich lange gebraucht habe, um diesen „feinen Unterschied“ zu begreifen – akzeptieren kann ich ihn immer noch nicht. Natürlich sehe ich zwischen unmittelbarem praktischen Handeln und der Reflexion über diese Praxis eine Differenz, aber ich kann sie nicht so different verstehen, dass das eine „Professionalität“ ausmacht (bzw. ausmachen sollte) und das andere etwas anderes sein kann. Für mein Verständnis ist Professionalität ohne theorieorientierte und methodisch gestützte Reflexion nicht als sinnvoll und verantwortlich vorstellbar, und die Erziehungswissenschaften (i.w.S., einschl. Didaktik) bleiben ‚virtuell‘, wenn sie sich nicht auch auf das Handlungsfeld beziehen, für dessen wissenschaftliche Begleitung sie sozusagen ‚bestellt‘ worden sind. Dass es dabei auch „reine“ Theorie, Metareflexionen, Ideengeschichte, begriffliche Klärungen etc. geben muss, möchte ich nur betonen, damit ich nicht als „Praktizist“ oder Schlimmeres missverstanden werde.

Bevor ich über mögliche Folgerungen spreche, muss m.E. deutlich werden, dass diese Situation mit dem gesellschaftlichen und vor allem dem innerwissenschaftlichen Status-Erwerb bzw. -erhalt der „Disziplin“ zu tun hat. Eine Wissenschaft, die aus so ehrenwerten „artes“ (Künsten) hervorgegangen ist wie der Theologie und der Philosophie, wird sich ihre Reputation nicht nehmen lassen wollen, indem sie sich auf die Niederungen von Praxis einlässt. Und es kommt ja hinzu, dass die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die „alma mater“ in der Regel auch nicht gerade mit Begeisterung vollzogen worden ist – also muss man wohl beweisen, dass dies doch zu recht geschehen ist. Solche Prozesse sind nach meinen Beobachtungen nicht nur – wie es vielfach beklagt wird – bei manchen Professoren zu beobachten, die auf einen Lehrstuhl für eine Fachdidaktik berufen worden sind, sondern durchaus auch bei Kollegen, die sich um Schulpädagogik kümmern sollen, aber allzu rasch ausdrücklich oder klammheimlich ihren Schwerpunkt auf „allgemeine“ Grundlagen etc. verlagern.

Nebenbei: Es scheint ein gängiger Topos der öffentlichen Diskussion zu sein, dass die Schule und insbesondere die Lehrerbildung in einer „Krise“ stecken. Das scheint mir ein Problem derjenigen zu sein, die die Erziehungswissenschaft und die Lehrerbildung nur von außen sehen und mit den internen Diskussionen nicht vertraut sind. Diese funktionieren nämlich im Sinne eines „autopoietischen“ Systems ausgezeichnet. Das Problem dürfe vielmehr darin liegen, dass die Disziplin das Konzept eines „selbstreferentiellen“ Systems all zu wörtlich genommen hat und sich nach diesem Modell aus der Verantwortung für andere „Systeme“ und dann eben auch für die Schule verabschiedet hat.

Wie sieht das in der Praxis aus? – Nach meiner Wahrnehmung tun wir in der üblichen Struktur des Lehrangebots und vor allem der Prüfungen ziemlich genau das, was viele den Schulen zu Recht vorwerfen: Wir definieren die Themen, mit denen sich die Studierenden beschäftigen sollen, wir wählen die Literatur aus (stellen vorsichtshalber auch gleich die „Reader“ zusammen) und verlangen in den Prüfungen die Reproduktion des jeweils vermittelten „Stoffes“.¹⁰ Irritiert sind ‚meine‘ Studierenden durchweg, wenn ich ihnen nahe zu bringen versuche, dass sie zu den Themen, über

¹⁰ Wenn ich mich selbst frage, wie es bei mir damit steht, mag ich mir allenfalls zugute halten, dass mir das Problem bewusst ist. Ich brauche immer ziemlich lange, bis ich z.B. bei Beratungs-Gesprächen zur Prüfungsvorbereitung diesen Vorbehalt erklärt habe, und doch bin ich – ehrlich gesagt – am Ende immer wieder enttäuscht, wenn die Studierenden sich nicht an meine Empfehlungen halten.

wir – etwa in Prüfungen – reden wollen, eine eigene Position entwickeln müssen (die sie freilich argumentativ vertreten können müssen). „Gelernt“ haben sie in der Schule und(!) bei etlichen Kolleginnen und Kollegen, dass es in der Wissenschaft auf eine eigene Meinung ganz und gar nicht ankomme.¹¹ Zu einer Professionalisierung im anspruchsvollen Sinne, zu der doch wohl ein selbstbewusster Umgang mit Problemen und ein reflektierter Gebrauch von begriffen etc. gehört, kann dies wohl kaum beitragen.

Wie wäre dem abzuhelfen? – Wir sollten versuchen, unsere Reputation als ehrenwerte Wissenschaft auch und zunehmend auf eine andere Weise zu erwerben als durch den Versuch, die interne Diskussion auf ein immer abstrakteres Niveau zu heben. Damit ich nicht falsch verstanden werde, betone ich vorweg, dass es mir sehr um Theorie zu tun ist. Ich will keine Handwerkelei – jedenfalls nicht bei denen, die in Schule und Unterricht „professionell“ arbeiten sollen! Ich stelle mir vor, dass wir ähnlich wie in der Medizin und in der Jurisprudenz, unsere spezifische wissenschaftliche Kompetenz darin erweisen, dass wir „Fälle“ (im weiten Sinne), also konkrete Probleme und Entwicklungsaufgaben der Praxis in anspruchsvoller Weise bearbeiten können und – hoffentlich wenigstens gelegentlich – auch zu deren Lösung beitragen können.

Das bedeutet konkret, dass Erziehungswissenschaftler und -innen sich mit einem Teil ihrer Arbeitskraft auf konkrete, auf ‚echte‘ Handlungsfelder einlassen sollten und z.B. in einer Schule an geeigneter Stelle ein Stück Verantwortung übernehmen. Das kann, muss sich aber nicht auf Unterricht beziehen. Es kann um die Programmarbeit der Schule gehen oder um die Evaluation der pädagogischen Arbeit. Es geht nicht darum, einen Teil der täglichen Arbeit zu leisten und diesen der Schule sozusagen abzunehmen, sondern darum, in diese Arbeit eine spezifische Kompetenz einzubringen: die in besonderer Weise trainierte Fähigkeit, praktische Prozesse theoriebezogen und methodengestützt zu reflektieren. Wissenschaftler können dies zum einen mit einer gewissen Distanz zu alltäglichen Handlungszwängen und zugleich mit mehr Geduld und Zeit tun als die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis.¹²

Und was machen wir mit den Fachwissenschaften? Mir ist bewusst, dass jeder Vorschlag, der irgend jemandes Kapazitäten in Frage stellen könnte, auf massive Abwehr stoßen wird. Und so scheint es mir verständlich, wenn die Modelle einer sog. „konsekutiven“ Lehrerbildung bei denen Zustimmung finden, die für die erste Phase bis zum B.A. zuständig wären. Sie könnten dann ohne die leidigen Behinderungen durch die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften ihren Studierenden fast ein Diplom- oder Magisterstudium abverlangen – allerdings auch nur fast, denn es wären ja nur 6 Semester vorgesehen. Wäre es da nicht konsequenter und sogar zustimmungsfähig, wenn im Rahmen der Lehrerbildung von den Studierenden das Studium eines Faches in anspruchsvoller Weise verlangt werden könnte?

... für die Studierenden

Für die Studierenden folgere ich aus meinen Überlegungen, dass wir versuchen sollten, das Studium konsequenter als bisher als einen Beitrag zur Professionalisierung zu gestalten. Ich meine damit nicht – um es noch einmal zu betonen – dass wir umstandslos in eine Praxis-Ausbildung wechseln

¹¹ Da ist wieder der „Schauspielunterricht“ erkennbar: Die Studierenden müssen lernen, sich so darzustellen, wie es den herrschenden Verhältnissen entspricht und wie es ihren Prüfern genehm ist. Wenn die ‚Aufführung‘ zu Ende ist (und der „Applaus“ in Form der Noten verklungen ist), kann man die gelernte „Rolle“ getrost vergessen. Und es reicht auch völlig, sich auf diese Art von „Schauspielprüfung“ kurzfristig vorzubereiten: auf wenige Themen anhand weniger „Rollen“-Bücher etc.

¹² Der Kollege Ullrich Herrmann hat in diesem Sinne kürzlich in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ eine „Berufsfakultät“ vorgeschlagen, in der die pädagogischen Ausbildungsgänge einer Universität gebündelt werden können.

sollten. Aber wir sollten die Studierenden in ihren Interessen, ihren Berufsperspektiven und in ihren Kompetenzen ernst nehmen und ihnen frühzeitig zutrauen, in der Praxis unter Anleitung ein Stück Verantwortung zu übernehmen. Freilich dürfen und müssen wir sie dabei nicht im Stich lassen und ihnen zu viel zumuten. Aber die Betreuung von Schülerinnen und Schülern, wie es die Kollegin Garlichs in Kassel so beeindruckend praktiziert hat, sollte dann sinnvoll und verantwortbar sein, wenn die jungen Leute dabei angeleitet, beraten und betreut werden. In Bezug auf diese Tätigkeiten und die sich dabei stellenden Fragen und Probleme können dann theoretische Konzepte und Methoden der systematischen Analyse überzeugender erarbeitet bzw. vermittelt werden, als wenn es nur um abstrakte Texte geht. Daneben wird es allerdings weiterhin auch ‚reine‘ Theorie geben müssen, die der persönlichen intellektuellen und kulturellen Bildung dient. Ich würde diese beiden Dimensionen (die reine Theorie und die praxisbezogene Reflexion) aber gern unterscheiden und sie in ihrer jeweiligen Dignität zur Geltung kommen lassen.

Konkret möchte ich hier vorschlagen, dass Studierende in vielen Schulen als PraktikantInnen (oder mit ähnlicher Bezeichnung) „arbeiten“ – also eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit ausüben und(!) dafür auch bezahlt werden. Ich finde es fragwürdig, dass viele Studierende irgendwo einem Job nachgehen und dass die Chance vertan wird, in der Praxis hilfreiche Unterstützung zu bekommen und zugleich eine gesellschaftlich nützliche „Arbeit“ mit Reflexion und Ausbildung zu verbinden.

Die Kooperation dieser drei Bereiche

Wenn man Lehrerbildung in dieser Weise weiter entwickeln möchte, kommt man bald zu dem Schluss, dass man es nicht in den drei angesprochenen Bereichen Dimensionen getrennt tun sollte. Wir haben in Frankfurt – so viel Werbung sei erlaubt – ein Projekt angefangen, das sich der Aufgabe stellt, die Professionalisierung von Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern und Hochschulangehörigen „kooperativ“ voran zu bringen. Wir nennen dies „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“: Ein Hochschullehrer, etwa fünf KollegInnen und etwa 15 Studierende arbeiten an gemeinsam ausgewählten Aufgaben der Praxis in den beteiligten Schulen, sie dokumentieren und analysieren die Ausgangssituation, erarbeiten theoretische Konzepte und entwerfen praktische Experimente im Sinne der Handlungsforschung.

Wir nennen dies „kooperativ“, weil Studierende gemeinsam mit LehrerInnen in der Fortbildung und mit den DozentInnen der Universität an einer pädagogischen Fragestellung arbeiten, die sich aus dem konkreten Handlungsfeld ergibt, mit dem alle vertraut sind und in dem sie – wenn auch mit unterschiedlichen Graden – verantwortlich tätig sind. Wir meinen mit „Professionalisierung“, dass nicht routinemäßige Handlungsmuster praktiziert und an die Studierenden weitergegeben werden, dass aber auch nicht rein ‚akademische‘ Konzepte der Praxis auferlegt werden, sondern dass die konkrete Handlungssituation mit Rückgriff auf (ggf. verschiedene) theoretische Konzepte und mit Unterstützung durch Forschungsmethoden analysiert wird, um darauf bezogen Entwürfe für mögliche „nächste Schritte“ zu entwickeln, die dann ergebnisoffen erprobt und reflektiert werden. Und weil wir diesen Beitrag zur Lehrerbildung (in der Aus- wie in der Fortbildung) nicht als „Lernen auf Vorrat“ verstehen, sprechen wir von Professionalisierung „im Lehrberuf“, also im Zusammenhang mit konkretem Handeln in Alltagssituationen. In solchen verantwortungsbewussten Tätigkeiten werden Studierende erleben können, dass Theorie für ihr praktisches Handeln bedeutsam sein kann (und nicht nur als Thema in Prüfungen taugt). LehrerInnen erfahren, dass ein „anderen Blick“ auf ihren Schulalltag neue Perspektiven aufzeigt. Und die „Theoretiker“ haben die Chance, ihre Deutungen des Lehrens und Lernens nicht an der Praxis zu erproben, sondern solche Deutungen aus der Analyse von Praxis heraus (weiter) zu entwickeln. Unsere Erfahrungen in Lehrveranstaltungen des laufenden Semesters zeigen, dass wir auf einem guten und richtigen Weg sind.

Kommissarisch Beauftragter für die Lehrerbildung: Prof. Dr. Götz Krummheuer

Über die Lehrerausbildung an unserer Universität ist zur Zeit einiges zu lesen - wenig Erfreuliches zugegebenermaßen. Aber es gibt in Frankfurt den festen Willen, die Zustände zu einem Besseren zu verändern. Neben der Lösung der aktuellen Probleme steht auch noch eine für die Lehrerausbildung tiefergreifende Veränderung an: die Umsetzung des § 55 des HHG. Aufgrund dieses Paragraphen sind die Hochschulen verpflichtet, eine gemeinsame Einrichtung für die Lehrerausbildung zu schaffen.

Zur Vorbereitung dieser Einrichtung, aber auch zur Hilfestellung bei der Lösung der anstehenden organisatorischen Probleme ist Professor Krummheuer, Didaktik der Mathematik, vom Präsidium zum kommissarischen Beauftragten für die Lehrerbildung ernannt worden. Zur Beratung und Unterstützung soll ein Beirat eingerichtet werden.

Die Beauftragung von Professor Krummheuer endet mit Gründung der Einrichtung, spätestens zum 30.8.2003. Unterstützt wird er während dieser Zeit von Frau Dr. Gies und Frau Arefin.

Die Geschäftsstelle befindet sich im FLAT, Robert-Mayer-Str. 1, 2.OG, R. 221 u. 222.

Tel. (069)-798-23593, -22612, e-mail: gies@em.uni-frankfurt.de

Sprechstunde :

Mi: 10.00 – 12.30 Uhr

FLAT, Robert-Mayer-Str.1, 2.OG, R.221 u. 222

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung



Prof. Dr. Götz Krummheuer

Mailinglisten im Lehramtsbereich

Für die Lehramtsstudierenden sind Mailinglisten eingerichtet. Für jede Lehramtsstufe gibt es eine Liste. Es gibt auch übergeordnete Mailadressen, die die jeweils untergeordneten Adressen mit einschließen.

Zur Zeit sind die Listen so organisiert, dass nur der Moderator (Michael Gerhard) an die Liste schreiben kann. Die Liste ist für mehrere Zwecke gedacht. Zum Einen soll dies ein schneller Weg für Informationen von der Zentralen Studienberatung an Lehramtsstudierende sein. Zum Anderen sollen Lehramtsstudierende auch untereinander über die Mailingliste kommunizieren können. Wenn es Anfragen oder Beiträge von Studierenden an die Liste gibt, bitte eine mail an den Moderator, denn dieser schickt die mail an die Liste weiter.

Wer sich in die Mailinglisten eintragen oder austragen lassen will, schickt bitte eine Mail an: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

mit Angabe der **Lehramtsstufe** und dem Hinweis Mailingliste.

Untenstehende Mail-Adressen können für den Informationsaustausch genutzt werden.

Adressen:

- Lehramt-alle@em.uni-frankfurt.de
 - L1-L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L1-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L2-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L3-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L-Fachbereiche@em.uni-frankfurt.de
 - L-Ehemalige@em.uni-frankfurt.de
 - L-Sonstige@em.uni-frankfurt.de

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Amt für Lehrerbildung in Hessen

Das Wissenschaftliche Prüfungsamt ist umgezogen in die Stuttgarter Str. 18-24 und hat mit der Eingliederung in das Amt für Lehrerbildung einen neuen Namen und eine neue Struktur erhalten.

Name	Funktion	Telefon	e-mail
Frau Buchtaleck	Leiterin der Prüfstelle und Dezernentin für L1, L2 und L5	069/38989-350	s.buchtaleck@afl.hessen.de
Frau Eisenbraun	Dezernentin L3	069/38989-360	v.eisenbraun@afl.hessen.de
Frau Baumann-Zink	Sachbearbeiterin L2 und Klausurbearbeitung	069/38989-353	r.baumann-zink@afl.hessen.de
Frau Kohm	Sachbearbeitung L5 (Vor- und Wahlfachprüfung)	069/38989-355	i.kohm@afl.hessen.de
Frau Mayer	Sachbearbeitung L5 (Haupt- prüfung)	069/38989-354	b.mayer@afl.hessen.de
Frau Noppeney	Sachbearbeitung L3	069/38989-357	m.noppeney@afl.hessen.de
Herr Schimanski	Sachbearbeitung L1	069/38989-361	t.schimanski@afl.hessen.de
Herr Striebich	Sachbearbeiter Prüfungsplan	069/38989-352	u.striebich@afl.hessen.de
Fax		069/38989-399	

Neue Adresse:

Amt für Lehrerbildung
Stuttgarter Str. 18-24
60329 Frankfurt am Main

(Nähe Hauptbahnhof; Südausgang)



Michael Gerhard
Zentrale Studienberatung

Studienordnungen jetzt unter <http://www.uni-frankfurt.de/zsb/download/>

Auf der oben genannten Webseite hat die Zentrale Studienberatung die Original-Studienordnungen und einiges mehr als pdf-Dateien zum download bereitgestellt

Gemäß der Prüfungsordnung [Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995 (GVBl. I, Nr. 12, 1995, S.233ff.) **zuletzt geändert durch VO vom 14.09.2001** (GVBl. I, Nr. 22, 28.09.2001, S.403ff.)] sind folgende Studienordnungen veröffentlicht:

Für alle Lehrämter (L1, L2, L3, L5)

- Schulpraktische Studien
- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

Lehramt an Grundschulen (L1)

- Allgemeine Didaktik der Grundschule.
- Deutsch (1-10)
- Evangelische Religion (1-10)
- Katholische Religion (1 - 10)
- Kunst (1 - 10)
- Mathematik (1 - 10)
- Musik (1 - 10)

Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erdkunde
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geschichte
- Katholische Religion
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Physik
- Russisch
- Sozialkunde

Lehramt an Gymnasien (L3)

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erdkunde
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geschichte
- Griechisch
- Informatik
- Katholische Religion
- Latein
- Mathematik
- Philosophie
- Russisch
- Sozialkunde
- Sport

Lehramt an Sonderschulen (L5)

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erdkunde
- Evangelische Religion
- Geschichte
- Katholische Religion
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Physik
- Sozialkunde

Es fehlen noch: L1 Sport 1-10, L2 Sport, L5 Sport, L1 Englisch 1-10, L1 Gemeinsame Studienordnung für 1-4, L2 Arbeitslehre, L5 Arbeitslehre

Die Studienordnungen sollten in den jeweiligen Instituten kurz nach der Veröffentlichung möglichst im Originalnachdruck aus dem Staatsanzeiger für die Studierenden erhältlich sein.

Kopiervorlagen der Studienordnungen aus dem Staatsanzeiger können in der Infothek der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5.OG ausgeliehen oder im Internet ausgedruckt werden (siehe oben).

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung



Campus Westend

Lehramtsorientierungs- woche im WS 02/03

Im Wintersemester wird es wieder eine Lehramtsorientierungswoche für die Studienanfänger/innen geben.

Studierende, die die Gruppen der ZSB als TutorInnen leiten wollen, können sich bei der Zentralen Studienberatung bewerben. (Adresse siehe Impressum).

Termine der Woche:

Montag, der 07.10.2002

08.30 – 09.15 Uhr Begrüßung

09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L1-L5

Dienstag, der 08.10.2002

09.30 – 11.00 Uhr L1 Sachunterricht

11.00 – 12.30 Uhr L1 AGD

11.00 – 12.30 Uhr L5 Sonderschule (Institut)

13.30 – 16.00 Uhr Gruppen ZSB L5

Mittwoch, der 09.10.2002

09.00 – 16.30 Uhr Infomarkt der StudienfachberaterInnen

Donnerstag, der 10.10.2002

08.30 – 14.15 Uhr Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

Freitag, der 11.10.2002

09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L1/L2/L3

10.00 – 12.00 Uhr Fachgruppe L5

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Internet-Forum Lehramtsstudierende

Unter der Adresse: <http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/forum.htm> war ein Internet-Forum eingerichtet. Leider kann der Betreiber dieses Internetforum nicht mehr anbieten und hat es deshalb geschlossen. Über eine Alternative wird über die Mailingliste informiert.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung



Campus Riedberg

Lehramtsnetzwerk

Das L-Netz, die fachbereichsübergreifende Fachschaft für Lehramtsstudierende, setzt sich in der Universität (z.B. in Gremien) für die Belange der Lehramtsstudierenden ein. Kontakt kann auf verschiedenen Wegen aufgenommen werden:

L-Netz-Fachschaft für Lehramtsstudierende
 Studentenhaus auf dem Campus
 Mertonstraße 26-28, Raum C110
 60325 Frankfurt am Main
 Tel.: 069/ 798-22098
e-mail: l-netz@em.uni-frankfurt.de

Michael Riedel
 L-Netz



Impressum:

Herausgeber: Zentrale Studienberatung der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Redaktion: Michael Gerhard

Auflage: 2000 Stück

Beiträge, Anfragen, Lob und Kritik an:

Michael Gerhard; Zentrale Studienberatung, Bockenheimer Landstr. 133

(Sozialzentrum/Neue Mensa), 5. OG, Zi 518

e-mail: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

tel.: 069/798-23937; fax.: 069/798-23983

Beiträge bitte per Mail oder Diskette.

Redaktionsschluss für L-news Nr. 18:

1. November 2002

Ausgabestellen für L-news:

1. In der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5. OG
2. Sozialzentrum/Neue Mensa, EG, links neben dem Studentensekretariat,
3. Im Didaktischen Zentrum, Turm, 1. OG, vor Zi. 128
4. Bei der Fachschaft, im Studentenhaus, 1. OG, Raum C 110.

Alle Ausgaben von **L-news** sind im **Internet** auf der Lehramtshomepage abrufbar:

www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/

Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien im Herbst 2003

Studierende der folgenden Studiengänge werden aufgefordert, sich **persönlich** zum Schulpraktikum anzumelden:

Lehramt an Grundschulen (L1) und Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2):

- | | | |
|---------------------------------|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden | 1. Semester ab | zum 1. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen vom laufenden | 3. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |

Lehramt an Gymnasien (L3):

- | | | |
|---------------------------------|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden | 2. Semester ab | zum 1. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen vom laufenden | 5. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |

Lehramt an Sonderschulen (L5):

- | | | |
|---|----------------|----------------------------|
| - Studenten/innen vom laufenden | 2. Semester ab | zum 2. Praktikumsabschnitt |
| - Studenten/innen mit Nachweis der bestandenen
erziehungswissenschaftlichen Vorprüfung | | zum 3. Praktikumsabschnitt |

Anmeldetermin:

(Anmeldung nur mit gültiger Studienbescheinigung möglich)

Montag bis Freitag 9.30 – 14.30 Uhr

Didaktisches Zentrum, Arbeitsbereich Schule, "Turm", Raum 128/129

Die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien ist verbindlich!

Das Schulpraktikum wird voraussichtlich zum folgenden Termin stattfinden:

24. Februar bis 28. März 2003 (5 Wochen)

Ausnahme: Lehramt an Sonderschulen, 3. Praktikumsabschnitt:

24. Februar bis 21. März 2003 (4 Wochen)